

SCUOLA 68 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VII (serie III)

Novembre 1978

SOMMARIO

Come fu redatta «La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo» — Domande sui diritti dell'uomo — 1978: Dutschke e Cohn-Bendit alla RSI (Dieci anni dopo) — Dove vanno i sistemi educativi? — Apprendimento del leggere e dello scrivere — Metodi e obiettivi nuovi per le lingue classiche — Le spese della Confederazione per le nostre università — La figura e l'opera di Piero Tamò — Comunicati, informazioni e cronaca — Segnalazioni.

Come fu redatta

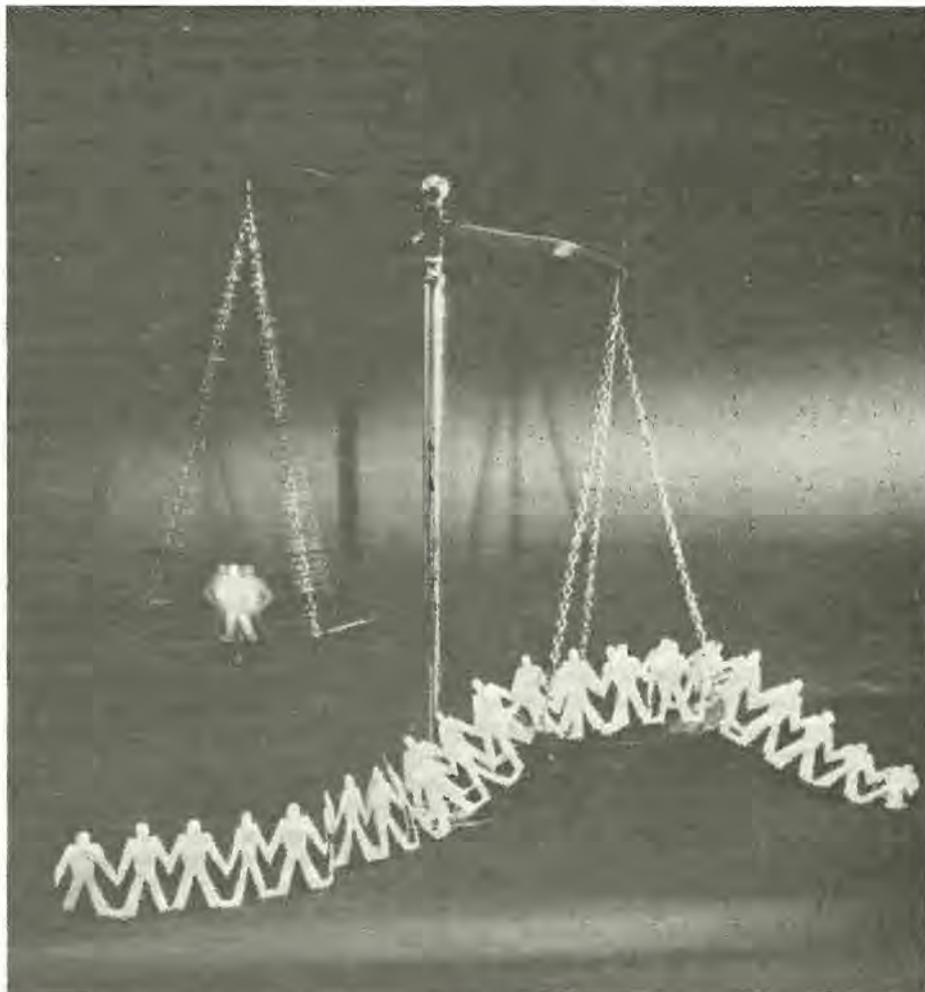
La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo

di René Cassin

Quando Hitler, in nome di un fanatico razzismo, scatenò la sua lotta criminale contro i diritti dell'uomo, prima in Germania e poi in altri Paesi, e furono rinnegati i principi di Libertà, Eguaglianza e Fraternità, proclamati nel 1789, molte voci si elevarono in una vibrata protesta. Quando poi le sue aggressioni contro altre nazioni costrinsero il mondo ad accettare la sfida e una nuova guerra divampò in tutte le regioni della terra, voci anche più numerose e autorevoli proclamarono che il nuovo conflitto assumeva il significato di «una crociata per la riconquista dei diritti e delle libertà fondamentali» e che bisognava quindi affidare il compito di salvaguardia dei diritti dell'uomo alla nuova Organizzazione tra le Nazioni, che si veniva già delineando, prima della fine della guerra, e che avrebbe sostituito la vecchia Società delle Nazioni, perfezionandone le strutture e colmandone le lacune.

La conferenza di San Francisco, convocata nella primavera del 1945 per redigere la Carta delle Nazioni Unite, fu unanime nell'accogliere questo voto.

In quello stesso anno, il mondo era venuto a conoscenza dei campi di sterminio hitleriani e di fronte all'impressione d'orrore dell'opinione pubblica, i governi, indipendentemente dal castigo che si sarebbe dovuto infliggere a coloro che si erano resi colpevoli di crimini di guerra e di delitti di lesa umanità, dovettero impegnarsi solennemente a redigere un Bill of Rights, una Dichiarazione



dei Diritti. Infatti, nell'articolo 68 della Carta delle Nazioni Unite, fu stabilito che si sarebbe istituito un organo speciale, la Commissione dei diritti umani, che avrebbe avuto il compito di sottoporre, con priorità assoluta, un progetto di Carta dei Diritti dell'uomo all'Assemblea generale delle Nazioni Unite. Un gruppo preparatorio esaminò preliminarmente i «desiderata» di varie Organizzazioni non governative. Nel gennaio del 1947, i diciotto membri della Commissione dei Diritti, riuniti a Lake Success, diedero inizio ai lavori e si dissero animati da «uno spirito di idealismo pratico» che voleva escludere le discussioni accademiche. Appartenevano a tutti i continenti e rappresentavano vari settori di competenza; presiedeva la Commissione la signora Eleanor Roosevelt, vedova del Presidente degli Stati Uniti.

Un comitato di redazione composto di otto membri m'incaricò di preparare un abbozzo preliminare di Dichiarazione, che doveva basarsi sull'eccellente documentazione, raccolta dai professori John P. Humphrey e Emile Giraud, e sulle proposte di alcuni governi. Presentai il mio lavoro al Comitato il 3 giugno 1947.

Durante questo primo stadio, la discussione prese subito un andamento soddisfacente, specialmente per quanto riguarda i diritti e le libertà fondamentali dell'individuo, già proclamati nelle celebri dichiarazioni inglesi, americane e francesi e sanciti nella quasi totalità dalle Costituzioni nazionali dei secoli XIX e XX.

Durante la seconda sessione, tenuta a Ginevra nel novembre del 1947, la Commissione prese la decisione definitiva di articolare la futura Carta in tre parti: la Dichiarazione vera e propria, una Convenzione giuridicamente vincolante e l'indicazione dei provvedimenti necessari affinché le enunciazioni di principio divenissero operanti sul piano pratico.

I progressi più rapidi si verificarono nella formulazione del documento più importante: per suggerimento del delegato sovietico, l'ambasciatore Alexander Bogomolov, fu data particolare attenzione alle disposizioni riguardanti i diritti economici, sociali e culturali. La terza sessione della Commissione, tenuta nella primavera del 1948, fu realmente decisiva. Non soltanto furono approvati il preambolo e gli articoli finali e si accolsero pareri della Commissione delle Nazioni Unite sullo status della donna, ma,

cosa ben più significativa, fu deciso di dare pari importanza a due categorie di diritti: quelli civili e politici, chiamati spesso diritti-facoltà, da una parte, e quelli economici, sociali e culturali, detti anche diritti d'esigere (pretese giuridicamente garantite), dall'altra. Inoltre fu specificato in un articolo base — il 22 — che la realizzazione di questi ultimi diritti dipendeva dalle risorse di ogni Stato, come anche dalla cooperazione internazionale.

Una volta messo a punto il progetto di Dichiarazione, spettava al Consiglio Economico e Sociale (ECOSOC) di decidere se esso doveva essere immediatamente sottoposto all'Assemblea Generale o se invece bisognava attendere che fosse pronto il progetto di Convenzione, d'iniziativa britannica, che era stato studiato durante le tre sessioni, ma che ancora non era completato. Lord Attlee, allora Primo Ministro della Gran Bretagna, avendo compreso che, se non si approfittava dell'atmosfera internazionale ancora favorevole, mentre era già incominciata la «guerra fredda», si correva il rischio di non aver più né Dichiarazione né Convenzione, aderì all'opinione della maggioranza di far procedere il primo documento. Per conseguenza, il Consiglio Economico e Sociale trasmise, senza sottometterlo a dibattito, il progetto di Dichiarazione all'Assemblea generale, perché fosse esaminato nella sessione ordinaria del 1948.

Questa sessione fu inaugurata al Palais de Chaillot, a Parigi, alla presenza del Presidente della Repubblica Francese, Vincent Auriol. L'esame del progetto di Dichiarazione fu affidato alla Commissione Umanitaria e Culturale (nota come Terzo Comitato), mentre la Commissione giuridica (Sesto Comitato) avrebbe discusso il Progetto di Convenzione riguardante la prevenzione e la repressione del genocidio.

Le discussioni che seguirono si svolsero spesso in un'atmosfera appassionata; vi presero parte tutte le delegazioni, comprese quelle dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina. Il dibattito occupò 87 sessioni della Commissione plenaria, presieduta da Charles Malik, del Libano, e 10 sedute di comitati speciali.

L'ordinamento generale del progetto iniziale, sostenuto dal delegato della Repubblica Cinese, Peng Chun Chang, fu rispettato, e così fu anche mantenuto l'equilibrio fra le due categorie di diritti, stabilito nell'articolo 22 dalla Commissione dei Diritti Umani. Il testo però fu ridotto a 22 articoli, preceduti dal Preambolo e dall'Introduzione. Ma fu anche migliorato e completato, particolarmente per quanto riguarda la condanna di ogni forma di discriminazione (articolo 2); il diritto di ogni persona ad un'effettiva possibilità di ricorso a tribunali competenti (articolo 8); il diritto di asilo (articolo 14); il diritto ad avere una cittadinanza (articolo 15); il diritto al matrimonio, la condizione dei coniugi e la protezione dovuta alla famiglia (articolo 16); il diritto di partecipazione alla vita pubblica (articolo 21).

Verso la mezzanotte del 10 dicembre 1948, l'Assemblea generale formalmente adottò la Dichiarazione Universale, con 48 voti favorevoli, 8 astensioni e nessun voto contrario. L'adozione definitiva fu accompagnata naturalmente dalle dichiarazioni di voto dei delegati; quasi tutti osservarono che la Dichiarazione non aveva una forza vincolante paragonabile a quella di una Convenzione.

Scheda bibliografica

Segnaliamo, per chi avesse interesse a documentarsi sul cammino percorso dall'Occidente nella ricerca morale e politica della propria libertà, il volume **I diritti dell'uomo**, edito a Napoli una decina d'anni fa.

In più di 600 pagine il volume raccoglie 27 documenti, tappe fondamentali di un processo d'incivilimento che ancora è lontano dal dirsi compiuto. Al **Decalogo** biblico e al **Vangelo secondo Giovanni** la raccolta affianca testi storici che hanno valore d'incunabili del pensiero politico moderno, come la **Magna Charta** di Giovanni Senzattera, e testi d'attualità immediata, come la **Convenzione di Ginevra per la protezione delle vittime di guerra**, o la dichiarazione delle Nazioni Unite **Sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale** (1963).

Può stupire l'eterogeneità dei documenti raccolti, parte d'ispirazione religiosa, parte di carattere giuridico e politico. In realtà, l'unità del discorso è da ricercarsi nel concetto di dignità umana che nella storia occidentale si sviluppa attorno al nucleo filosofico cristiano. Perciò una lettura storico-tematica come quella proposta dal volume è utile per ritrovare (come nel celebre saggio di Benedetto Croce, **Perché non possiamo non dirci cristiani**) le premesse morali e filosofiche da cui, in lenta e faticosa elaborazione, sono derivate le attuali formulazioni giuridiche dei diritti umani.

I diritti dell'uomo, a cura di Italo e Francesco DRAGOSEI, Ed. Marotta, Napoli 1969.

Sei degli otto astenuti erano delegati dei Paesi socialisti dell'Europa orientale: essi dichiararono che consideravano la Dichiarazione «inadeguata», e uno di loro la definì «antiquata». La signora Roosevelt ne mise in rilievo il suo carattere di evento storico. Il presidente dell'Assemblea generale Herbert Evatt, australiano, dichiarò: «Accade per la prima volta che la comunità organizzata delle nazioni adotta una dichiarazione dei diritti e delle libertà fondamentali dell'uomo. Milioni di uomini, di donne e di fanciulli di tutte le parti del mondo cercheranno un aiuto, una guida e un'ispirazione in questo Documento».

Anche l'autore del presente articolo prese la parola per mettere in rilievo la natura della Dichiarazione e in particolare la sua universalità.

La Dichiarazione è universale prima di tutto per la vastità del suo contenuto; effettivamente, comprende l'insieme indivisibile delle facoltà e dei diritti indispensabili per l'affermazione della dignità e dello sviluppo della personalità umana: diritto alla vita, alla libertà fisica e giuridica; diritto alle libertà spirituali e politiche, come quella di coscienza, d'opinione, d'informazione; diritto al lavoro, alla proprietà, all'istruzione, al riposo e allo svago, ai benefici della cultura: libertà di creazione di opere intellettuali e artistiche.

D'altra parte, concepita originalmente come una Dichiarazione internazionale creata da Stati a beneficio dei loro cittadini, essa

(continua in ultima pagina)

RENE CASSIN (1887-1976), eminente giurista francese, fu rappresentante della Francia alla Società delle Nazioni (1924-1938) ed in seguito alle Nazioni Unite (1946-1958). Partecipò alla fondazione dell'Unesco (1944-1945), fu presidente della Commissione dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite e redattore della prima stesura della Dichiarazione Universale; fu pure presidente della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. Fra le sue numerose opere giuridiche, citiamo «La déclaration universelle et la mise en oeuvre des Droits de l'homme» (1951). Fu presidente dell'Accademia di scienze morali e politiche e fece parte del Consiglio costituzionale francese. Nel 1968 fu insignito del Premio Nobel per la pace.

Domande sui diritti dell'uomo

1 Che cosa sono i diritti dell'uomo?

I diritti dell'uomo sono stati definiti e riconosciuti in base alla aspirazione dell'umanità ad una vita degna e civile. Tale aspirazione trascende il concetto di vita agiata e comoda, postulato, ai nostri giorni, dalle conquiste della scienza e della tecnologia, e si riferisce a tutte quelle condizioni di vita che permettono all'uomo di sviluppare e di far fruttare pienamente le proprie qualità d'intelligenza e di coscienza e di soddisfare le proprie esigenze spirituali. I diritti dell'uomo sono infatti inerenti alla sua stessa natura: se un individuo ne è privato, cessa di vivere come essere umano.

Rifiutare questi diritti equivale ad aprire la via ai disordini politici e sociali, alla guerra, all'ostilità fra nazioni e fra gruppi di una stessa nazione. L'aspirazione umana ad una

vita migliore e ad una più ampia libertà assume allora il carattere di una imperiosa rivendicazione.

2 Quali sono i diritti civili e politici?

Sono il diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza della propria persona. Tutti debbono essere uguali davanti alla legge; nessuno potrà essere arrestato o mandato in prigione arbitrariamente. Ogni individuo accusato di un reato ha diritto ad un equo e pubblico processo e deve presumersi innocente, finché la sua colpevolezza non sia stata provata legalmente. Nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o sottoposto a trattamenti inumani e degradanti.

La nostra vita privata, la nostra famiglia, la nostra casa e la nostra corrispondenza deb-



Schizzo dell'artista polacco Stanislaw Zagorski scelto dall'Unesco come simbolo per la presentazione del testo della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948).

bono essere protette da ogni interferenza arbitraria. In caso di persecuzione, dobbiamo poter godere del diritto d'asilo in altri Paesi. Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza. Tutti dobbiamo avere il diritto di sposarci e di fondare una famiglia; e la nostra famiglia ha diritto d'essere protetta. Ognuno di noi deve poter avere una proprietà personale.

La Dichiarazione enumera anche le grandi libertà fondamentali: libertà di pensiero, di coscienza, di religione, libertà d'opinione e d'espressione, libertà di riunione e di associazione pacifica. Infine, ogni individuo deve poter partecipare alla direzione degli affari pubblici del proprio paese, esercitando il diritto d'elettore e accedendo ai pubblici impieghi in condizioni d'eguaglianza.

3 Quali sono i diritti economici e sociali?

Ne enumeriamo i più importanti. Il diritto al lavoro, alla scelta dell'impiego, a condizioni giuste e soddisfacenti di lavoro e alla protezione contro la disoccupazione. Ogni uomo e ogni donna hanno diritto ad uguale retribuzione per uguale lavoro. Abbiamo anche diritto ad un tenore di vita sufficiente, che ci permetta cioè di alimentarci, di vestirci, di avere un'abitazione, di ricevere le cure mediche e di beneficiare dei servizi e delle previdenze sociali in misura adeguata. Le madri e i fanciulli hanno diritto ad una particolare assistenza e a speciali cure. Ogni individuo ha diritto all'istruzione e deve poter partecipare liberamente alla vita culturale della comunità. Abbiamo tutti il diritto al riposo e allo svago.

4 Cercano le Nazioni Unite di dare a questi diritti forza di legge?

Proprio a tale fine, l'ONU ha elaborato due Patti internazionali sui diritti dell'uomo, uno sui diritti economici, sociali e culturali, l'altro su quelli civili e politici. Questi due Patti sono stati adottati all'unanimità dall'Assemblea generale il 16 dicembre 1966, ma entreranno in vigore quando avranno ricevuto da trentacinque Stati la ratifica o l'adesione. Per il Protocollo annesso al Patto sui diritti civili e politici (vedere domanda 7) è necessaria la ratifica o l'adesione di dieci Stati.

DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA EDUCAZIONE
Il Consigliere di Stato direttore

*Agli insegnanti delle scuole
di ogni ordine e grado*

Sedi

DIRITTI DELL'UOMO

Pur consapevole che i diritti dell'uomo vanno celebrati quotidianamente, nell'osservanza del comportamento civile e nel rispetto della dignità umana, ritengo non inutile commemorare la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, di cui ricorre quest'anno il trentesimo anniversario.

Agli insegnanti, in particolare, mi pare di dover raccomandare non tanto una celebrazione del fatto, quanto una riflessione sul suo significato: come ogni commemorazione, anche questa ha senso se sollecita una pausa meditativa sul significato di quei principi civilissimi, e se coinvolge il presente, facendo di una carta dei diritti un criterio di verifica dell'attualità.

Sappiamo che manca molto perché i diritti dell'uomo siano, nei fatti, veramente «universali» come si enuncia nella Dichiarazione: l'intolleranza e i pregiudizi razziali, l'apartheid, le discriminazioni di lingua, di cultura, di religione, l'inosservanza dei diritti all'istruzione e al lavoro, sono i segni ricorrenti nel mondo di quanto ancora ci separa dalla realizzazione di quell'atto di fede laico pronunciato da 48 nazioni il 10 dicembre di trent'anni fa.

Commemorarne la ricorrenza significa dunque raccogliersi su questi problemi, compiere il rinnovamento che serve perché l'enunciazione politica si traduca in un atteggiamento morale, vivo e voluto nelle coscienze degli individui.

Perciò mi rivolgo particolarmente agli insegnanti: questo compito è compito da educatori.

La Dichiarazione del 1948, più che una conquista, è ancora, essenzialmente, un progetto e un impegno per il futuro per parecchi Stati: la sua realizzazione coinvolgerà gli adulti di domani non meno di quelli di oggi, se saranno capaci di convinta moralità politica e sociale. Nel progresso civile futuro si misurerà, dunque, la validità della nostra opera educativa.

Con i migliori saluti,

Ugo Sadis
UGO SADIS

Bellinzona, 30 novembre 1978

Nel novembre del 1967, nessun Paese aveva ancora dato la sua ratifica o la sua adesione a tutti e tre i documenti. Tuttavia, diciannove Stati avevano firmato il Patto sui diritti economici, sociali e culturali; diciotto quello relativo ai diritti civili e politici; otto avevano firmato anche il Protocollo.

Quando i Patti entreranno in vigore, avranno il valore giuridico di trattati che vincolano gli Stati firmatari a metterli in pratica e prevederanno l'adozione di provvedimenti che permettano di esaminare, a livello internazionale, in che modo gli Stati adempiono gli obblighi derivanti da tali Patti.

I Patti, inoltre, definiscono con maggior precisione i diversi diritti. Per esempio, l'articolo dedicato ai diritti della persona accusata di avere infranto una legge penale, enumera sette garanzie come il minimo a cui abbia diritto per sua difesa, tra le quali figura, ad esempio, il diritto di essere giudicato rapidamente e con l'assistenza di un difensore. Alcuni diritti menzionati nella Dichiarazione non sono stati trattati nel testo dei Patti, i quali, invece, contengono diritti di cui la Dichiarazione non fa alcuna menzione: per esempio, il diritto all'autodeterminazione, il diritto, cioè, di tutti i popoli di determinare il proprio statuto politico e di garantire il proprio sviluppo economico, sociale e culturale.

5 In quale modo le Nazioni Unite possono garantire che tutti gli Stati rispetteranno gli impegni che si sono assunti?

I Paesi saranno tenuti a riferire ad un Ente internazionale quali provvedimenti abbiano preso o quali risultati abbiano conseguito, secondo una procedura prevista nei due Patti. Nel caso dei diritti economici, sociali e culturali, il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite sarà l'organo competente per esaminare i vari rapporti degli Stati. Il Consiglio può fare appello alla Commissione dei diritti dell'uomo e alle istituzioni specializzate delle Nazioni Unite che gli possono dare un aiuto qualificato. Nel caso dei diritti civili e politici, un Comitato dei diritti dell'uomo sarà appositamente creato con lo scopo d'esaminare i rapporti.

6 Che accadrebbe nel caso in cui uno Stato ritenesse che un altro non adempie i suoi obblighi?

Il Patto relativo ai diritti civili e politici prevede una procedura speciale: supponiamo che lo Stato A affermi che un altro Stato, B, non permette ad una minoranza etnica o religiosa d'avere una propria vita culturale o di praticare la sua religione. Se è impossibile arrivare ad una soluzione mediante negoziati diretti, lo Stato A potrà rivolgere al Comitato dei diritti dell'uomo una comunicazione scritta relativa alla questione, e questo perché nel Patto è riconosciuto alle minoranze l'esercizio dei suddetti diritti. Il Comitato può esaminare la denuncia e invitare lo Stato B a ricercare una soluzione amichevole. Nel caso in cui non intervenga alcun accordo, il Comitato può fare rapporto sui fatti accertati.

Questa procedura è applicabile soltanto quando i due Stati abbiano preliminarmente riconosciuto la competenza del Comitato dei diritti dell'uomo a regolare simili questioni.

7 I singoli cittadini potranno sporgere denuncia, quando vedono violato un loro diritto?

Potranno farlo soltanto se il loro Paese ha ratificato il terzo documento giuridico adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite insieme con i due Patti: il «Protocollo facoltativo relativo ai Patti internazionali sui diritti civili e politici»; questo Protocollo si applica seguendo una determinata procedura. Supponiamo che un privato cittadino sporga denuncia per violazione della sua libertà d'espressione perpetrata dal governo del proprio Paese. Se questo ha ratificato il Protocollo e il Patto sui diritti civili e politici, e se il denunciante ha tentato invano d'ottenere soddisfazione da un tribunale del suo Paese, potrà presentare denuncia al Comitato dei diritti dell'uomo, che se ne occuperà e comunicherà le proprie constatazioni a lui e, nello stesso tempo, al suo governo. Il Comitato presenterà un rapporto annuale all'Assemblea generale sulle attività svolte in virtù del Protocollo.

8 Le Nazioni Unite saranno capaci di costringere un Paese ad adempiere gli obblighi che si è assunto relativamente ai diritti dell'uomo?

Su tali questioni, spetterà ad ogni Paese di pronunciarsi, poiché nessun organismo internazionale potrà annullare l'autorità delle Istituzioni supreme di uno Stato. Si può tuttavia logicamente sperare che gli Stati, nel loro comportamento e nella loro azione riguardanti i diritti dei cittadini, vorranno ispirarsi all'ideale comune definito dalla comunità internazionale, rappresentata dalle Nazioni Unite.

9 A che serve un dispositivo internazionale che regoli l'esecuzione pratica dei Patti, se gli Stati possono dire l'ultima parola nei singoli casi?

Il principale strumento di cui dispone la comunità internazionale — può essere uno strumento efficacissimo — è l'appello all'opinione pubblica mondiale. La procedura dei resoconti, prevista dalle Convenzioni internazionali, è destinata ad informare l'opinione sui progressi compiuti da ogni Paese nel rispetto dei diritti dell'uomo e sugli ostacoli che si debbono affrontare. La procedura conciliatoria ha lo scopo di aiutare i Paesi a comporre le controversie interne in certi casi particolari; e così i governi potranno ricorrere a tale procedura sapendo che, se questa dovesse fallire, un caso al quale annesso molta importanza sarebbe conosciuto in tutto il mondo.

10 Le Nazioni Unite, durante questi ultimi anni, quali altre convenzioni hanno adottato riguardo ai diritti dell'uomo?

Nel 1948, subito dopo la proclamazione della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, le Nazioni Unite si dedicarono all'elaborazione di alcuni trattati che riguardavano un certo numero di diritti particolari. Sono entrate in vigore negli Stati firmatari convenzioni relative al genocidio, alla discriminazione razziale, ai rifugiati politici, agli apolidi, ai diritti della donna, alla schiavitù e alla libertà d'informazione.

11 Quali sono le misure contro il genocidio?

In seguito ai delitti perpetrati durante la seconda guerra mondiale, contro gruppi interi di persone innocenti, l'Assemblea generale, nel 1948, ha adottato una Convenzione sulla prevenzione e la repressione del crimine di genocidio. Secondo la Convenzione, si ha genocidio quando si commettono certi atti intesi a distruggere un gruppo nazionale, etnico, razziale o religioso. Questo atto è considerato un crimine secondo il diritto internazionale, tanto se è commesso in tempo di pace che in tempo di guerra.

12 A che punto è la lotta contro la discriminazione razziale?

Da qualche anno, le Nazioni Unite si sono particolarmente preoccupate della discriminazione razziale e hanno dedicato gran parte dei loro lavori allo studio di questo problema.

Nel 1965, è stata adottata dall'Assemblea Generale la Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale. Gli Stati che ratificano la Convenzione s'impegnano a seguire immediatamente una politica tendente a eliminare le pratiche discriminanti e a favorire l'intesa fra tutti i popoli. La Convenzione entrerà in vigore quando ventisette Stati avranno dato la loro ratifica o la loro adesione. Il 16 ottobre 1967, sedici Paesi lo avevano già fatto.

Una delle armi più efficaci di cui le Nazioni Unite possono servirsi per combattere la discriminazione razziale è il ricorso all'opinione pubblica mondiale. A tal fine è stata inaugurata, nel 1967, una manifestazione speciale, la Giornata internazionale contro la discriminazione razziale.

13 Le Nazioni Unite si sono occupate anche di altre forme di discriminazione?

Certamente. Fin dal 1947, data della sua creazione, la Sottocommissione per la lotta contro le misure discriminatorie e per la protezione delle minoranze ha iniziato lo studio delle pratiche discriminatorie fondate non soltanto su considerazioni di razza e di colore, ma anche sulle differenze di religione o di opinione politica. Durante la sessione del 1967, l'Assemblea Generale è stata incaricata della formulazione di un progetto di Convenzione su tale materia.

Anche le istituzioni affiliate alle Nazioni Unite hanno preso provvedimenti contro la discriminazione nelle sfere di loro competenza. L'Unesco ha adottato una Convenzione relativa alla discriminazione nel campo dell'insegnamento. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) ha approvato un'altra Convenzione riguardante la discriminazione in materia d'impiego e di professione. Queste Convenzioni stabiliscono che i governi debbano presentare rapporti periodici sui provvedimenti da loro presi per l'esecuzione delle disposizioni delle due Convenzioni. Contengono anche diverse clausole sulla composizione delle controversie.

14 Che cosa si è fatto contro la discriminazione relativa alla donna?

La Commissione per la condizione della donna ha redatto un progetto di Dichiarazione per eliminare norme discriminatorie e svantaggi delle donne; tale Dichiarazione è



BIANCHI
4.500.000

**IN TUTTE
LE POPOLAZIONI
SI TROVANO
DISUGUAGLIANZE
MA
IN SUDAFRICA
SONO SANCITE
DALLE LEGGI**



NERI
19.000.000

	POPOLAZIONE	
87%	ripartizione della terra	13%
75%	ripartizione del reddito nazionale	meno del 20%
14 volte di più	paragone del reddito medio	1
a partire da 750 rand	soglia del reddito tassabile	a partire da 360 rand
1 per 400	medici	1 per 44.000
27%	mortalità infantile	200% in città 400% in alcune zone rurali
\$ 696	spesa annuale scolastica per fanciullo	\$ 45
22	numero di allievi per insegnante	60

stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 7 novembre 1967. Ma già da molto tempo le Nazioni Unite si erano prodigate a promuovere i diritti della donna mediante tutta una serie di provvedimenti. Una Convenzione sui diritti politici della donna, adottata dall'Assemblea Generale nel 1952, sostiene l'eguaglianza dei diritti della donna e dell'uomo per quanto riguarda il voto, l'elezione a cariche pubbliche, la nomina a posti ufficiali e l'esercizio di professioni statali. Nel 1966, le donne avevano il diritto di voto in 114 Paesi e in altri otto ne erano ancora escluse.

Secondo i termini di una Convenzione sulla cittadinanza della donna maritata, adottata nel 1957, il matrimonio con uno straniero non determina automaticamente la cittadinanza della moglie. Un'altra Convenzione delle Nazioni Unite, adottata nel 1962, dispone che nessun matrimonio può essere legalmente concluso senza il pieno e libero consenso espresso personalmente dalle due parti.

L'Organizzazione Internazionale del Lavoro ha difeso i diritti della donna mediante una Convenzione destinata ad assicurare alle donne e agli uomini una remunerazione uguale per un lavoro uguale; l'Unesco si è battuta più volte per assicurare alle donne parità di accesso all'istruzione.

15 Quali aiuti hanno dato le Nazioni Unite ai rifugiati?

Attualmente sono più di tre milioni le vittime della guerra, delle persecuzioni e di altri sconvolgimenti politici. L'Ufficio di soccorso e lavori delle Nazioni Unite per i rifugiati di Palestina (UNRWA) teneva iscritti nei propri registri più di un milione di persone, nel 1967, e provvedeva al loro alloggio, agli indumenti e all'istruzione.

In altre località più di due milioni di persone sono state affidate alle cure dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR). Questo Servizio, nel 1966, ha potuto annunciare la chiusura degli ultimi

campi di profughi ancora esistenti in Europa. In Africa, però, più di mezzo milione di rifugiati vivono fuori dai loro Paesi d'origine, e l'Alto Commissariato cerca in tutti i modi di rimpatriarli o di facilitarne l'assimilazione nei paesi che li hanno accolti.

16 A che punto è la libertà d'informazione?

Benché l'Assemblea Generale dell'ONU abbia riconosciuto che questa libertà è la pietra di paragone di tutte le altre, i tentativi compiuti per inserire in un testo una definizione precisa della libertà d'informazione non hanno avuto finora esito positivo. Una delle principali difficoltà è data dal fatto che i vari Paesi hanno concetti diversi delle funzioni che competono alla stampa nella società. Mentre l'Assemblea mantiene tale problema all'ordine del giorno, ha adottato nel frattempo, una Convenzione relativa al diritto internazionale di rettifica; questa Convenzione, entrata in vigore nel 1962, de-



Photo © Paul Siché, Culture, France

«L'éternel fusillé», linoleografia dell'artista francese Paul Siché (da «Le Courrier de l'Unesco»).

ve permettere ad uno Stato la rettifica di notizie pubblicate, ritenute false o deformate. Il 21 settembre 1967 otto Stati avevano adottato la Convenzione.

17 Quale azione svolgono le Nazioni Unite riguardo ai diritti dei lavoratori?

È un problema che preoccupa in modo del tutto particolare un'organizzazione specializzata delle Nazioni Unite, l'ILO (International Labour Organisation). L'ILO ha adottato più di 250 Convenzioni e raccomandazioni, che costituiscono un vero Codice internazionale del lavoro, in cui sono trattati tutti gli aspetti del problema: il numero delle ore di lavoro, i salari minimi, la protezione della maternità, gli infortuni nell'industria, ecc. Una delle Convenzioni adottate riguarda anche il lavoro forzato, mentre un'altra è destinata alla protezione della libertà d'associazione e del diritto dei lavoratori ad organizzarsi in sindacati. L'ILO fornisce anche pareri ai governi sui provvedimenti necessari per far rispettare le norme del lavoro dai datori di lavoro e dai prestatori d'opera; dispone inoltre di un organismo che indaga sulle violazioni dei diritti sindacali.

18 La schiavitù esiste ancora? In caso affermativo, è oggetto di provvedimenti repressivi?

La schiavitù e le istituzioni o pratiche analoghe esistono ancora in certe parti del mon-

do; le Nazioni Unite si occupano attivamente di questo problema. Una Convenzione fu adottata nel 1955; gli Stati firmatari s'impegnano a prevenire e ad eliminare il commercio degli schiavi e ad abolire completamente tutte le forme di schiavitù. In questa Convenzione si proscrivono certe istituzioni e pratiche analoghe alla schiavitù, quali la prigione per debiti, l'acquisto della moglie e il suo conseguente stato di servitù e lo sfruttamento della mano d'opera infantile. Diversi istituti delle Nazioni Unite hanno preso in considerazione altre misure destinate a porre fine alla schiavitù.

19 Le Nazioni Unite si preoccupano in special modo dei diritti del fanciullo?

I diritti e il benessere dei fanciulli di tutto il mondo costituiscono la preoccupazione principale di uno degli organismi più noti delle Nazioni Unite, il Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF). L'Assemblea generale del 1959, per richiamare l'attenzione del mondo sugli obiettivi dell'UNICEF, ha adottato all'unanimità una Dichiarazione dei diritti del fanciullo.

20 E il diritto all'istruzione?

È un diritto goduto ancora molto limitatamente. Nel mondo di oggi quasi la metà dei fanciulli non riceve alcuna istruzione per mancanza di scuole e quattro adulti su dieci

non sanno né leggere né scrivere. Per aiutare i Paesi in via di sviluppo a debellare l'analfabetismo, l'Unesco collabora con gli Stati membri per organizzare attività educative, formare gli insegnanti, costruire edifici scolastici poco costosi, ammodernare programmi scolastici, redigere buoni libri di testo. Nel 1965, l'Unesco ha lanciato una campagna internazionale per l'alfabetizzazione universale. Sei grandi iniziative sperimentali sono state varate in questo campo grazie ai mezzi finanziari ottenuti in virtù del Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite e con il contributo dei governi interessati. Il Direttore generale dell'Unesco ha fatto questa proposta: il mondo deve tendere ad eliminare l'analfabetismo e ad assicurare a tutti i fanciulli, per la fine del secolo XX, almeno sei anni di frequenza scolastica.

21 Possono persone private presentare denuncia alle Nazioni Unite, quando ritengono d'essere state lese da una violazione dei diritti dell'uomo?

Le Nazioni Unite ricevono spesso da privati cittadini denunce di violazioni dei diritti dell'uomo, ma i mezzi di cui dispongono per dar seguito a tali denunce sono limitatissimi. Queste comunicazioni ogni anno vengono trasmesse, per informazione e a titolo confidenziale, alla Commissione dei diritti dell'uomo e alla sua Sottocommissione per la lotta contro le misure discriminatorie e per la protezione delle minoranze. Le denunce sono portate a conoscenza dei governi chiamati in causa.

22 Che cosa possono fare i privati cittadini?

Per quanto riguarda i diritti dell'uomo, il primo dovere del cittadino può sembrare tanto semplice e tanto ovvio che molti di noi lo trascurano: consiste nel sapere quali sono questi diritti, affinché, in caso d'infrazione, possa essere in grado di accorgersene e di denunciarla.

Una volta compresa la natura dei nostri diritti, abbiamo l'obbligo di assicurarci che siano rispettati, sia per noi che per gli altri. Tale responsabilità dobbiamo sentirla prima di tutto verso le persone che ci sono più vicine, perché è nel nostro ambiente che possiamo maggiormente far valere la nostra influenza. Agendo da soli oppure con altri in seno ad organizzazioni non governative, possiamo riparare alle violazioni dei diritti umani e farli rispettare nel nostro Paese.

Ciascuno di noi può fare in modo che il suo Paese serva d'esempio al resto del mondo. Trarremo infine utili insegnamenti per noi stessi tenendoci al corrente di quello che altre nazioni hanno fatto in casa loro per assicurare il rispetto dei diritti dell'uomo.

Nel mondo attuale si affrontano o convivono ideologie politiche opposte, razze varie, convinzioni religiose diverse e livelli differenti di sviluppo economico. Quando da tutte queste diversità saremo riusciti a far scaturire un ideale comune di diritti umani e il rispetto universale della dignità della persona, allora saremo riusciti a creare fra gli esseri il saldo vincolo, da cui dipendono il mantenimento delle relazioni pacifiche fra le nazioni e, nello stesso tempo, una cooperazione fruttuosa economica, sociale e culturale.

1978: Dutschke e Cohn-Bendit alla RSI

Quotidiani, periodici, settimanali, riviste specializzate, radio, televisione, libri hanno cercato, nel corso di questo 1978 (ma anche nei mesi precedenti: e sicuramente il fenomeno avrà un seguito anche nei prossimi mesi) di analizzare nelle sue motivazioni più profonde e remote (storiche, politiche, geografiche, psicologiche, sociologiche, economiche) e nelle sue conseguenze (sia quelle immediate, sia quelle a scadenze meno ravvicinate: una situazione per tutte: il terrorismo della seconda metà degli anni Settanta) il momento storico che, forse più d'ogni altro, ha segnato (o almeno così sembra, a osservatori ancora coinvolti quali noi siamo) il nostro secolo: il Sessantotto. Volere, in questa sede, riprendere il discorso con la presunzione di dire cose inedite su quell'evento così articolato e complesso è evidentemente impresa che non intendiamo in alcun modo affrontare, sia per la nostra perifericità (geografica e culturale: fra le nostre presunzioni v'è solitamente quella di ritenere di vivere in posizione che non sia gregaria nei confronti delle realtà che politicamente e culturalmente hanno vissuto in prima persona il Sessantotto e ne stanno vivendo adesso l'eredità) sia perché un tentativo di leggere quanto accadde dieci anni fa attorno al nostro paese (con una manifestazione locale: la contestazione alla Magistrale di Locarno) non potrebbe prescindere da una ripresa (nemmeno sempre originale) delle tante tesi fin qui sviluppate dall'ampia letteratura maturata sul tema in questi ultimi mesi.

È una constatazione, questa, che ci porta piuttosto a privilegiare la formula della testimonianza e quella dell'analisi a distanza dei fatti del Sessantotto operata dagli stessi protagonisti di quel fermento di contestazione che se in Francia portò a violente e spesso incontenibili manifestazioni di piazza, in altri paesi, dove non si conobbero i momenti di scontro che caratterizzarono il maggio parigino, determinò conseguenze politiche e culturali che legittimano l'affermazione secondo cui il Sessantotto fu il «fatto storico» del secolo che stiamo vivendo: per il suo ascendente — non necessariamente esplicito, spesso anzi sotterraneo — sul modo stesso di vivere (nella dimensione politica, culturale, di rapporti interpersonali, di costume) il tempo nel quale siamo calati.

Ancorché movimento di massa, il Sessantotto (etichetta evidentemente impropria, considerata la complessità degli avvenimenti che caratterizzarono quel momento storico: formula in ogni modo accettata per il suo ampio spettro riassuntivo) ebbe i suoi personaggi emergenti, i suoi «leader», i suoi capi carismatici.

I due personaggi senz'altro più famosi, i due uomini attorno ai quali si coagularono i mo-

vimenti di contestazione in Europa furono Rudy Dutschke nella Repubblica federale tedesca e Daniel Cohn-Bendit in Francia. Perché, sulla base di quali stimoli, per perseguire quali obiettivi si mossero, in due contesti socio-politico diversi ma in un medesimo periodo storico, in quella primavera del 1968 che sfociò nel cruento

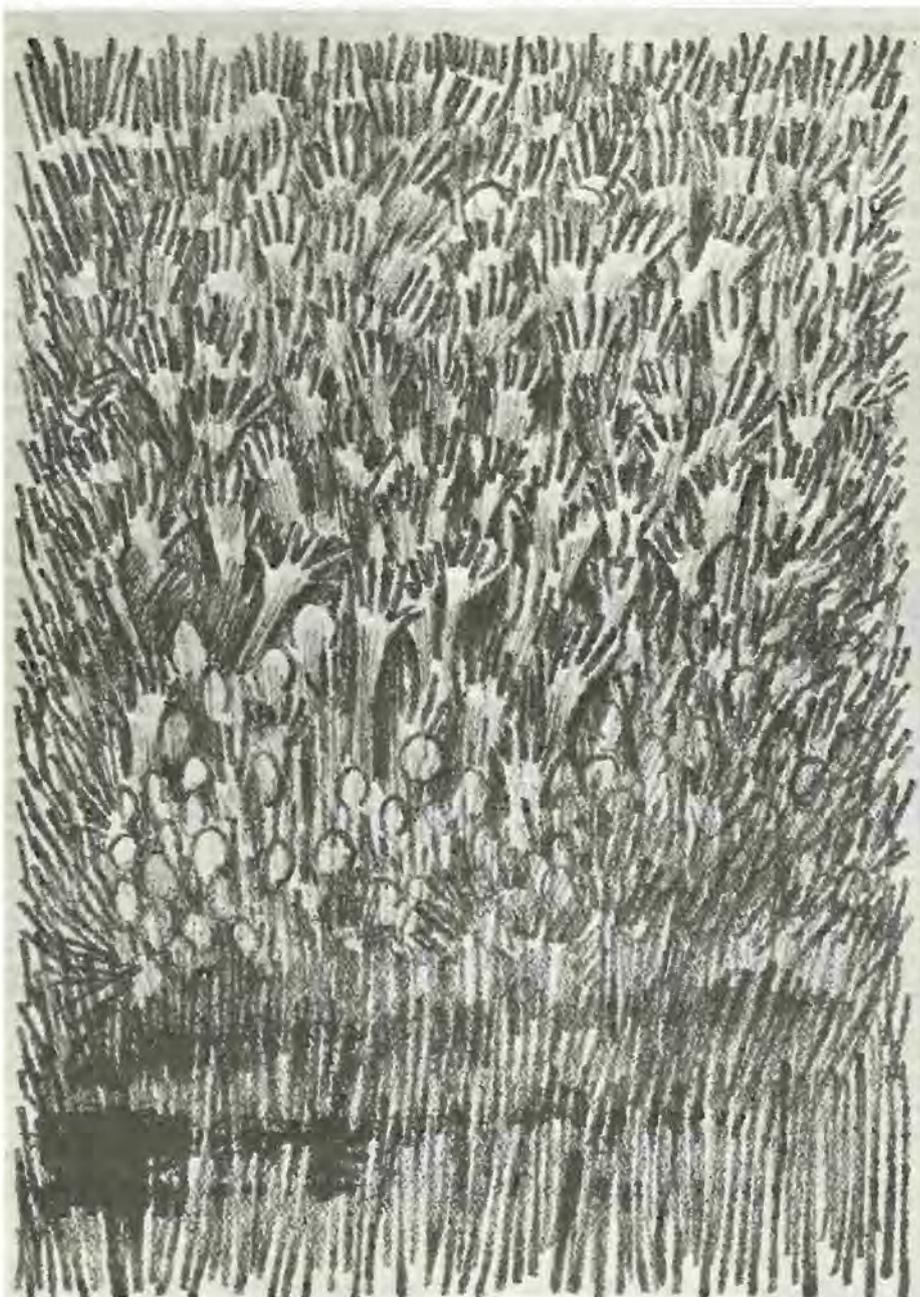
maggio parigino? Come giudicano, a dieci anni di distanza, il Sessantotto? Come ne vivono la non facile eredità?

Daniel Cohn-Bendit fu, in Francia, il fondatore del *Movimento 22 marzo*; Rudy Dutschke era l'animatore dell'associazione tedesca degli studenti socialisti.

Dalla critica universitaria alla contestazione globale

«Il *Movimento 22 marzo* — afferma oggi Cohn-Bendit¹ — non era organizzato in funzione di un obiettivo: era l'emanazione di un grande movimento di contestazione interno all'università. Metteva in discussione contenuto e forma dell'insegnamento. Il *Movimento* si esprimeva attraverso le assemblee generali che erano sovrane e che, quotidianamente, prendevano le decisioni. È a partire dalla radicale critica all'università

«Il grido», litografia dell'artista francese Ivan Levesque (da «Le Courier de l'Unesco»).



che il discorso si è allargato a tutta la società, diventando una contestazione del modo di vivere sia all'interno sia all'esterno dell'università. Non credo sia giusto — prosegue Cohn-Bendit — parlare di carattere insurrezionale del maggio parigino: è vero che il *Movimento* ha tentato di esprimersi sulle strade, di affrontare le forze di polizia; ma non aveva un carattere insurrezionale in quanto non cercava di conquistare il potere centrale. In compenso coinvolgeva tutti gli strati della società. L'unione fra studenti e lavoratori è stata facilitata dall'insoddisfazione comune nei confronti della vita loro imposta dal sistema sociale vigente: un sistema sociale che esisteva nel 1968 e che esiste oggi ancora. Da qui la contestazione: una contestazione globale del sistema: dell'università, della fabbrica, della società nella quale si viveva».

Contrariamente a quanto accadde in Francia, né a Berlino ovest (dove Dutschke esplicava la sua attività) né nel resto della Repubblica federale un movimento studentesco che potesse richiamarsi — per fisionomia e impostazione — al *Movimento 22 marzo* non è mai esistito.

Animatore della società degli studenti socialisti, Rudi Dutschke sostiene² che «il movimento aveva un carattere sociale; era composto di liceali, apprendisti, universitari, giovani lavoratori. La situazione sociale era tale — aggiunge Dutschke — che una presa di posizione si imponeva: con l'associazione degli studenti socialisti, con gruppi di giovani lavoratori, con studenti liceali ci impegnammo in un'azione di informazione e sensibilizzazione sulla situazione delle popolazioni repressi dei paesi del Terzo mondo: cominciammo cioè a guardare fuori dal nostro paese. All'interno ci ponemmo come obiettivo di riattivare quel processo di democratizzazione interrotto nel periodo della restaurazione. Azione informativa e lotta politica dovevano essere sostenute su due fronti: l'opposizione che incontrammo fu naturalmente molto forte».

Evento storico o momento isolato?

Sfociata in manifestazioni ben diverse in Francia rispetto alla Repubblica federale tedesca a onta d'una matrice più accidentata a Parigi e più «sociale» a Berlino e nelle altre città tedesche (che non conobbero i violenti scontri del maggio parigino) la tensione del Sessantotto ha lasciato — a parere dei due protagonisti emergenti di quella stagione — un segno tale da giustificare il giudizio per cui gli avvenimenti del primo semestre del 1968 segnano un momento storico, forse il più importante e incisivo del secolo? I giudizi di Daniel Cohn-Bendit e di Rudi Dutschke sono profondamente diversi: di dichiarato ottimismo quelli di Cohn-Bendit («Ritengo che tutti gli strati della società sono stati molto influenzati nel '68, dal '68, attraverso il '68»), più prudenti quelli di Dutschke.

Dice Cohn-Bendit, oggi: «Credo che la Francia non sia più quella di prima: dopo il 1968 si può notare un diverso comportamento sociale, che si manifesta soprattutto attraverso una forma di rifiuto di determinate espressioni della società. Il movimento ecologico è per esempio una delle forme più cospicue e appariscenti di questo rifiuto: è un rifiuto del sistema che intende produrre energia secondo modi che non hanno ragione di esistere: molta gente, perlomeno,

considera quest'energia sempre meno indispensabile e ne ritiene contraria alle proprie esigenze la produzione che il sistema propone. Il Sessantotto — prosegue Cohn-Bendit — è stato l'inizio di un'era nuova, di una rimessa in discussione globale della società e dei suoi valori. Oggi, attraverso il movimento delle donne, il caso LIP a Besançon, le forme di sciopero completamente diverse rispetto a un tempo, il movimento ecologico e quello anti-nucleare, i movimenti specifici degli omosessuali, quelli giovanili si esprime una critica globale all'attuale società. All'interno della stessa estrema sinistra col 1968 è nato un processo di radicale critica del leninismo e del marxismo, critica che tuttavia ancora oggi riesce difficilmente a concretarsi, a formularsi, a superare il piano dei sentimenti, della percezione, per diventare autentica critica della società».

«Credo che una conseguenza del Sessantotto esista e sia chiara — sostiene Rudi Dutschke —: la classe dirigente ha dovuto adottare la terminologia degli anni Sessanta; ancora oggi i grandi uomini politici non possono fare a meno di usare termini quali 'liberazione', 'solidarietà', 'democrazia' nel senso, appunto, di liberazione e di solidarietà: sono concetti conati dai movimenti di sinistra negli anni Sessanta. È ovvio che usare questi termini non vuol dire averli acquisiti, assimilati: credo che, in questa prospettiva, il momento che stiamo vivendo sia un momento di forte verifica e, al limite, di rilancio di questo discorso. Alla fine degli anni Sessanta si manifestò anche interesse nella ricerca di una dimensione internazionale del pensiero: si voleva riuscire a guardare oltre il proprio orticello, rompendo lo steccato del pensiero provinciale. Questa tensione verso l'esterno negli anni Settanta si è un po' persa anche se mi pare di poter dire che si sta, adesso, recuperando. I collegamenti determinati dalle conflittualità internazionali — dice Dutschke — rendono inevitabile anche una dimensione internazionale del pensiero».

Circa gli influssi del Sessantotto sulla realtà socio-politica tedesca l'ex «leader» degli studenti socialisti è più scettico: «Nella sua struttura generale la società nella quale vivevamo non è cambiata: ci sono stati dei mutamenti che derivano da un logico processo storico: inoltre gli anni Sessanta non conoscevano la crisi nella sua continuità come la stanno conoscendo gli anni Settanta. Un aspetto, di questa crisi: la disoccupazione giovanile. I giovani, oggi, nella Repubblica federale tedesca costituiscono un grosso problema. Negli anni Sessanta, nonostante le ribellioni, le negazioni, l'utopia (o la realtà) socialista, il posto di lavoro non era in pericolo. Oggi tutto è mutato. I giovani lavoratori degli anni Settanta vivono una situazione fondamentalmente diversa e più difficile: sarà appunto questa situazione — conclude Rudi Dutschke — a costituire la base per una nuova ribellione: non è da desiderarsi ma è inevitabile. È un fatto oggettivo».

Gli errori del Sessantotto

Nella sua analisi degli avvenimenti del Sessantotto, delle loro motivazioni, del loro manifestarsi, Rudi Dutschke non trascura di esaminare anche gli errori che furono commessi. «Se si paragonano gli errori della classe dirigente con i nostri — dice oggi

Dutschke — credo di poter dire che noi eravamo più vicini alla verità storica. Se si ascoltano quelli che, ieri come oggi, detengono il potere politico e si paragona quello che dicevano ieri con quello che dicono oggi, si capisce quanto noi fossimo vicini alla realtà: circostanza, questa, che non ci ha impedito di commettere errori. Si tratta, a parer mio, di errori che definirei come «oggettivi» e «inevitabili». Eravamo un movimento sociale legato a una generazione precisa, con precise componenti sociali; ci siamo illusi che una generazione sola e da sola potesse attuare cambiamenti radicali, sia politici, sia sociali. Non abbiamo tenuto conto del fatto che una società è composta di più generazioni, dagli scolari ai pensionati. Noi abbiamo pensato: «Ecco, adesso si può cambiare tutto». Era una pretesa eccessiva ma rappresentava il risultato del nostro ingresso nella storia. A questo punto era inevitabile commettere errori».

Protagonisti ieri: e oggi?

Protagonisti tanto amati e venerati quanto odiati e oggetto di repressione nel Sessantotto, quale ruolo rivestono oggi nella società i due «leader» della contestazione tedesca e del maggio parigino?

«Ero uno studente — dichiara in modo telegrafico Daniel Cohn-Bendit, 'Dany il rosso' —: adesso sono un disoccupato, tuttavia ancora impegnato politicamente».

«Sono attivo come si può essere attivi negli anni Settanta — risponde Rudi Dutschke —: svolgo un'attività di tipo letterario. Il mio libro *Versuch Lenin auf die Piste zu stellen*, un tentativo di attualizzare Lenin per definire cosa rimane valido di Lenin negli anni Settanta, è stato un esperimento che più tardi altre organizzazioni socialiste e comuniste hanno adottato: penso alla Spagna, all'Italia, al dibattito all'interno della sinistra, ai contrasti determinati dall'interpretazione del pensiero di Lenin. Oggi — prosegue Dutschke — non ho un lavoro fisso: non sarebbe nemmeno il mio scopo, averlo: quando me ne capita uno lo accetto volentieri, per poter vivere per un certo tempo: è un problema di tipo finanziario. Ma la vita mi pare più degna di essere vissuta per altri scopi che non siano quelli d'ordine strettamente finanziario. Quando uno è stato socialista, è caduto pesantemente, ha tentato di rialzarsi e di rimettersi in carreggiata, lavorando duramente, la domanda che si può porre è relativa alla differenza 'storica' fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta. In questo senso — conclude il 'leader' della contestazione nella Repubblica federale tedesca, l'uomo vittima, l'11 aprile 1968, di un attentato a causa del quale la sua vita fu lungamente in pericolo — posso rispondere soltanto che considero gli anni Sessanta un periodo concluso: un'eredità e non qualcosa di nostalgico da rimpiangere. Quel momento è stato per me occasione di un importante processo di apprendimento: non qualcosa di cui sognare fino alla fine dei miei giorni. Gli anni Settanta non sono più gli anni Sessanta: anche il pensiero e l'attività politica devono adeguarsi al mutamento».

G. P.

1 e 2: dichiarazioni rilasciate a «Speciale sera». Radio della Svizzera italiana, Programma dell'informazione, 12 maggio 1978.

Dove vanno i sistemi educativi?

La grande svolta dei prossimi vent'anni

Le tappe di un dibattito decennale

Ripercorriamo brevemente le tappe del dibattito che ha investito tutti i sistemi formativi nel corso degli ultimi dieci anni.

1967: si svolge a Williamsburg la conferenza internazionale sulla «Crisi dell'educazione nel mondo»; protagonista, insieme con J. Perkins, Philip Coombs, autore del famoso rapporto dallo stesso titolo. Conclusa addirittura con una allocuzione del presidente Johnson, senza dubbio il presidente che diede il massimo sviluppo all'impegno dello stato americano per l'educazione, la conferenza sigillava una fase di espansione scolastica massiccia e disordinata (la «corsa all'educazione») e suggeriva ottimisticamente possibili nuove strade da percorrere; l'attenzione era soprattutto rivolta ad un Terzo Mondo ormai emergente. Ma la vera crisi era tutta da venire; e sarebbe scoppiata di lì a poco con le prime avvisaglie del sessantotto francese. Era nei giorni del maggio ormai storico che si faceva giustizia, più o meno sommaria, del modello scolastico ottocentesco.

1970: colto di sorpresa, ma tuttavia ancor ricco di energie e di vitalità il «sistema scolastico» reagisce a suo modo a quest'assalto condotto senza rispettare le regole del gioco. La risposta la dà Edgar Faure, prima come uomo politico francese facendo approvare la riforma dell'università a un'assemblea ancora stordita dagli «effets mai»; poi preparando, per l'Unesco, il famoso documento «Apprendre à être», che tenterà un intelligente raccordo fra l'emergente pragmatismo sovvertitore di ogni «regolarità formativa» e la tradizionale utilizzazione del momento formativo come «regolatore» di una razionalità di comportamenti individuali e sociali.

1975: l'OCSE, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e sociale incarica i «sette saggi» della Commissione Kerr di stendere un documento sul problema «Educazione e vita di lavoro nella società moderna». Le avvisaglie della grande crisi economica che sta per investire anche il sistema formativo di quasi tutti i Paesi (non più nelle sue ispirazioni ideologiche, ma nella dimensione costi e occupazione) suggeriscono all'organismo internazionale di approntare qualche linea di resistenza di fronte all'imminente cedimento della «grande avanzata scolastica»; l'idea del raccordo scuola-professionalità domina tutto il documento Kerr. Lo spettro della disoccupazione giovanile spinge tutti i Paesi a tentare la manovra congiunta delle leggi speciali di incentivazione occupazionale e dell'avviamento dei giovani alle scuole di carattere tecnico-professionale (oltre che al massimo contenimento delle immatricolazioni universitarie).

1976: Torsten Husèn, uno dei più noti studiosi di questioni formative, «cervello» delle grandi riforme scolastiche svedesi, che negli anni sessanta hanno dato il la a quelle di molti altri Paesi, presenta il suo rapporto all'Istituto Aspen di Berlino sulla «Crisi della scolarità istituzionalizzata»: non più crisi di «éducation» ma di «schooling». La crisi, cioè, della immissione massiccia di giovani in sistemi scolastici originariamente tarati e pensati su piccoli numeri. Dietro la scolarità di massa c'era, in fondo, il vecchio ideale egualitario, rafforzato dall'apparire sulla scena politica dei governi a ispirazione socialista (anche nelle aree e nei paesi democratici, prescindendo dai regimi collettivistici); la scuola poteva essere uno dei grandi supporti di tale ideale, anzi una specie di congegno sociale di egualitarismo (il «great equalizer»); ha fallito il suo compito? Ha deluso le attese di chi in essa riponeva il massimo di fiducia? Il rapporto di Husèn sembra esplicito: «The failure, il fallimento dell'educazione secondaria nella preparazione dei giovani alla vita». Il congegno non ha funzionato. Il «prodotto della scuola» non ha trovato sbocco e gli stessi giovani hanno cominciato a rivoltarsi contro la scuola. Illich emerge come il profeta di una descolarizzazione che si conclude, a seconda dell'imprevedibile finale, in una apocalissi sociale o nella società della gioia e della convivialità, dopo la liberazione dal «mostro».

1978: il settimanale *L'Express* di Parigi, esce, in occasione della *rentrée* scolastica autunnale, con una copertina in cui campeggia un gigantesco interrogativo: «Où va l'éducation?» La domanda se l'era posta, nel 1972, Jean Piaget in un libretto commissionato e pubblicato dall'Unesco; ma era una domanda che, pur formulata con gli stessi termini, sottintendeva altre cose. Per l'inchiesta del settimanale francese chiedersi dove vada l'educazione significa avviarsi verso un assai più complesso discorso: quello del possibile (o impossibile) raccordo fra le spinte egualitarie che investono tutte le società e tutti i regimi politici (non importa se in nome del socialismo o in quello della democrazia tradizionale) e la funzionalità di un sistema scolastico come quello che caratterizza la nostra epoca: un sistema che quanto più offre «eguaglianza di opportunità», sostegni, interventi additivi, antirigismo, libertà di scelte, tanto più genera disoccupazione e «inflazione di domanda» nei settori meno produttivi; dall'altro lato quanto più cerca di riportarsi alle sue ispirazioni di fondo, la trasmissione conoscitiva e la competenza, tanto più è costretto a premere il pedale selettivo, non importa se in modi clandestini o palesi.

Dove va l'educazione?

Possiamo anche noi domandarci, a questo punto, assieme con i redattori dell'inchiesta dell'*Express*, dove va l'educazione? Quale risposta possiamo dare? La convinzione soggiacente al presente tentativo di individuazione del futuro educativo è che ci troviamo vicini al tornante di una grande svolta; come tutti i fenomeni sociali che coinvolgono masse e sistemi anche le realtà formative hanno tempi di mutazione lunghi e trasformazioni che occupano estesi periodi di convivenza vecchio-nuovo, piuttosto che passaggi bruschi da luce a ombra o da si-



tuazione ad altra situazione. Ma la direzione probabile non sembra possa essere messa in dubbio: i sistemi scolastici stanno avviandosi (con quei processi organici anziché simmetrici che li caratterizzano) verso un insieme di comportamenti che sarà profondamente diverso.

A mio modo di vedere non si tratta di un semplice riflusso verso la rivalutazione dei tradizionali atteggiamenti della scuola «rigorosa e selettiva», del suo alone non diremo autoritario ma certamente autoritativo, delle sue regolamentazioni irregimentatrici e della sua, diciamo pure, «arroganza istituzionale». Si tratta invece di un mutamento che riassume quel che di valido ha apportato l'esperienza di questi anni tutti dominati dal principio dell'eguaglianza a tutti i costi, del diritto all'educazione inteso anche come sottrazione giustificata ai doveri dell'impegno, del rifiuto della «valutazione», interpretata come attentato alla parità di condizioni educative. L'oscillazione del pendolo, che nella sua fase di spostamento verso questa direzione ha raggiunto il punto massimo del periodo, sembra ora gradualmente riguadagnare la direzione opposta. Ma poiché si tratta di grandi fenomeni umani e sociali e non di semplici eventi fisici, questa rifluenza è anche avvertita come un modo per ritrovare maggiori equilibri, accettare ciò che di valido c'è stato nell'esperienza condotta, ritrovare altre sintesi di vecchio e nuovo.

Ed è per questo che alla domanda «dove va l'educazione» (e cioè i sistemi scolastici o formativi, come preferirei dire) mi sentirei di rispondere che essa si muove alla ricerca di un «regime di equilibrio» e che quanto più politici, amministratori ed educatori si renderanno conto del fatto che nella ricerca di tale equilibrio si deve intervenire il meno possibile con iniziative improvvisate o con il solito massiccio cumulo di leggi e provvedimenti «estrinseci», tanto più i sistemi in questione potranno ritrovare il loro nuovo volto istituzionale e operativo. Vediamo brevemente su quali fondamenti poggia questa mia convinzione.

Le parole chiave

Ci sono, in effetti, alcune parole chiave che, se considerate con una certa attenzione, spiegano questo nuovo (e faticoso) sforzo di rinnovamento e di riadattamento dei sistemi scolastici. La prima di queste parole è quella di «occupazione». Il posto di lavoro non è solo un aspetto del rivendicazionismo operaio o sindacale: è una correlazione precisa tra *sapere* (nel senso di possedere strumenti intellettuali) e un *saper fare*. Presa tra una terziarizzazione galoppante e un'informatizzazione pervasiva (come la chiamano S. Nora e A. Minc nel rapporto sulla «società informatizzata») che assume ritmi quasi incontrollabili, la struttura del lavoro moderno non presenta (e meno ancor presenterà in futuro) le facili consuete corrispondenze tra ruoli, gerarchie, mansioni; tra manualità e «concettualità»; tra tuta e cravatta. La scuola, sia nei suoi settori professionali, sia in quelli a carattere più astrattivo deve prenderne atto. Occupazione non è «il posto di lavoro», almeno per la scuola (al posto di lavoro pensano altre istanze amministrative e sociali); la parola occupazione è per così dire il filo rosso che sorregge il modo di agire del sistema scolastico.

Un secondo termine-chiave è quello di *selezione*. Parola che spesso sconcerta, per la pesante carica «antidemocratica e anti-egualitaria» che le viene attribuita, oltre che per la lunga polemica degli anni scorsi sulla scuola come strumento iniquo di «selezione classista». Sul concetto e sui modi di selezione bisognerà tornare. Che un sistema scolastico non «selezioni» è impensabile; si tratta di vedere che cosa e come; noi stessi non facciamo altro che selezionare; il nostro vivere, il nostro apprendere, il nostro comportarci è un sistema di selettività organizzate; né c'è strumento d'uso in cui non entri il termine «selettore». La scuola è un grande «selettore» individuale e sociale: va identificato nei suoi fini e nei suoi procedimenti. Discorso tutto aperto.

Terza parola chiave: *dotazione* (più dotati, meno dotati). Che cosa sono le capacità individuali sul piano intellettuale? Può la scuola modificare tali situazioni, integrarle, correggerle? Questo ragazzo che la scuola riceve è già un «prodotto finito» al momento della sua «dotazione cromosomica», è già totalmente (o quasi) fissato nel codice ge-

gono da sole tutta la carica dei nuovi problemi dei sistemi formativi, della loro direzione di marcia e della loro capacità di rimodellarsi in rapporto a quel futuro che non è lontano: i vent'anni che ci separano dalla fine del secondo millennio della civiltà chiamata cristiana.

Fine di un sogno impossibile?

M. Schrag intitolava un suo articolo pubblicato sulla «Saturday Review» il 19.9.1970 «The end of the impossible dream», la fine di un sogno irrealizzabile. Il sogno impossibile era quello di utilizzare la scuola come strumento di eguaglianza intellettuale e sociale; una specie di contraddizione in termini. Ma si trattava di un sogno, se pur era tale, che aveva avuto tutti i crismi della legittimazione da parte di insigni studiosi di psicologia e sociologia. I vent'anni del sogno impossibile, diciamo i due decenni degli anni cinquanta e sessanta si erano espressi soprattutto attraverso l'azione stimolatrice dei grandi organismi internazionali. Il Rapporto



Foto Volonterio, Lugano

netico trasmessogli (il famoso 80% di intelligenza ereditaria di Eysenck) o è suscettibile di risultati eccelsi in base all'intervento che la scuola fa su di lui? Ne riparleremo. Infine, quarta parola-chiave: *valutazione*. È un po' un corollario delle chiavi precedenti: valutare, cioè esprimere giudizi su avanzamento, profitto, capacità e risultati, è il momento più delicato di tutto il lavoro scolastico; esige capacità professionali di alto livello, strumenti e conoscenze che non si improvvisano; solo se funziona la cerniera «valutativa» anche le altre chiavi sono in grado di aprire le rispettive serrature. E poi c'è il problema del raccordo tra valutazione scolastica e «sanzione legale» della valutazione stessa; anche qui emergono nuovi complessi problemi che non possono essere accantonati o risolti con la semplice delega agli esami, di stato o non di stato. Come si vede queste quattro parole-chiave conten-

Halsey, che raccoglieva i vari contributi e apporti della Conferenza di Kungälv (Svezia) organizzata dall'OCSE nel 1961, e che la stessa organizzazione pubblicò sotto il titolo «Aptitude intellectuelle et éducation» rappresenta, in certo modo, il picco centrale di questo ventennio, ricco di fiducia nel sistema scolastico come strumento di omogeneizzazione egualitaria, di sviluppo intellettuale, di rifornimento conoscitivo disponibile a tutti. Il potenziale intellettuale di ciascun individuo, dice in sostanza il rapporto, è relativamente uniforme; la scuola offre tutte le occasioni per svilupparlo e utilizzarlo.

Di qui i grandi fenomeni di espansione e di «esplosione» scolastica: di qui la spesa sociale e pubblica per la scuola, che supera le barriere dei magri bilanci, asfittici e migragnosi, delle vecchie società ottocentesche; di qui l'idea della scuola da utilizzare come

volano di democrazia, capace di prefigurare una società egualitaria senza chiuderla nella prigione collettivista. Di qui l'impennata esponenziale delle immatricolazioni secondarie-universitarie, le spinte alle estensioni (ovviamente unificatrici) della scuola dell'obbligo, le provvidenze economiche, i presalari universitari, i doposcuola, i «tempi pieni», le sperimentazioni, le legislazioni onnicomprensive. Tutto questo non ha risolto i problemi; anzi la crescente disoccupazione, il trasferimento delle vecchie procedure selettive ad altre «invisibili» sedi e istanze, la disaffezione dei giovani da attività che esigano anche impegno di lavoro non terziario sono dati constatabili in quasi tutti i Paesi e che, si potrebbe dire, accentuano il brusco risveglio dal «sogno impossibile».

Di fronte a queste situazioni hanno agito meccanismi divaricanti: da una parte i nostalgici del «buon tempo antico», della scuola severa, selettiva e impegnata hanno cominciato, a sognare, a loro volta, un altro impossibile processo di «restaurazione»; e cioè la riproposizione di una scuola che era stata costruita su modelli sociali oggi ormai inesistenti; dall'altra i sostenitori dell'egualitarismo e della «scuola-congegno sociale» non si sono rassegnati alla sconfitta dell'esperienza e hanno continuato impertenti ad esigere «socializzazioni educative» ad oltranza, egualitarismi a *tout prix*, abolizioni di scale di differenziazione nel profitto e nei risultati, partecipazioni confusionarie e spesso controproducenti, spesa pubblica, in questo campo crescente e incontrollabile, per via di automatismi legislativi, riforme assurde e inattuabili, la cui mancata attuazione viene peraltro addebitata alla solita congiura delle classi dominanti, delle *élites* di potere economico e via addebitando.

I sistemi scolastici, a questo punto, sono presi nella morsa di una contrapposizione che, a rigor di logica, appare insanabile: sono sottoposti a spinte divaricanti e contraddittorie, la cui usura si riflette su allievi e famiglie. Dalla contrapposizione sta tuttavia emergendo un profilo nuovo, che certamente verrà definendosi negli anni imminenti e di cui tenteremo, con tutte le riserve accreditabili a chi tenta di prefigurare eventi futuri, di individuare le linee generali e di abbozzare una specie di disegno di fondo.

Sistemi scolastici e dotazioni intellettuali

Molto giustamente l'inchiesta dell'*Express* da cui abbiamo preso le mosse ci ripropone (ma lo aveva già fatto qualche giorno prima in una trasmissione alla TV francese, la rubrica «Apostrophes», con un dibattito fra genetisti e psicologi) il tema di fondo di ogni discorso sulla scuola e sulle sue possibilità: il rapporto tra «dotazioni intellettuali» ereditarie e innate e situazioni intellettuali acquisite attraverso le vie ambientali, culturali, sociali. La grande «querelle» risale ad oltre un secolo fa, quando le scienze dell'uomo davano i primi vagiti; ma essa era riesplora brutalmente nei primi anni '70, in USA ovviamente, quando la cruda alternativa sulla esistenza o meno di una «inferiorità intellettuale congenita» dei negri rispetto ai bianchi sembrava aver trovato nel famoso articolo della *Harvardiana* «Educational Review» la piena legittimazione scientifica, con un materiale analitico-statistico-documentativo che appariva quasi inespugnabile e con il prestigioso avallo di uno studioso del calibro di Arthur Jensen.

La polemica era vecchia e, nel mondo aglossone nient'affatto nuova: solo che le tesi di Jensen, nel secolo scorso, invece che ai negri si riferivano al «quoziente intellettuale» dei minatori gallesi e a quello dei terrazzieri londinesi o dei palafrenieri della regina Vittoria Galton nel secolo scorso e Burt nell'attuale avevano, con minor sfoggio di dati statistici e di ricerche sul campo, detto più o meno le stesse cose: che gli uomini sono intellettualmente diseguali e che la disuguaglianza sta nei geni ereditari di cui dispongono. Come poi abbiano fatto Jensen di là dell'Atlantico e Eysenck di qua a stabilire la quota patrimoniale intellettuale congenita nel famoso 80-85% resta uno di quei misteri che probabilmente faranno sorridere i nostri discendenti, futuri depositari di una conoscenza dei meccanismi genetici di tipo post-galileiano. Il fatto si è che il discorso è pesante per chi deve tradurre in «strutture scolastiche» unitarie, differenziate, selettive, eguagliatrici o di altro tipo i principi in questione.

Anche l'inchiesta del settimanale francese deve, in fondo, ripartire da questo dilemma, se vuol dare una risposta all'altro dilemma: dove va l'educazione. E giustamente fa intervenire lo stesso Eysenck, insieme con altri illustri biologi, psicologi e genetisti (con finissime osservazioni di Debray Ritzen) proponendo la questione nei termini in cui, con molto equilibrio, anche se subissato dalle proteste dei suoi affini ideologici (l'uomo è noto per le sue posizioni di sinistra) lo aveva posto anni fa René Zazzo, illustre maestro della scuola psicologica parigina: c'è, senza dubbio, un rilevante apporto delle condizioni ambientali nella costituzione del «patrimonio individuale di intelligenza»; ma sarebbe assurdo negare l'esistenza di predeterminanti genetico-ereditarie; per cui è altrettanto inaccettabile dire che «tutto è ereditario» come sostenere che «tutto è acquisito». Credo che ogni sistema scolastico, oggi, debba porsi, in certo modo, su questo spartiacque: in primo luogo prendendo maggior coscienza del problema (e trasferendolo ai suoi operatori); in secondo luogo rifiutando tanto il principio di un egualitarismo impossibile, in termini di «prestazioni», come quello di un selettivismo all'ultima spiaggia, con tutti i suoi marchingegni di corse ad ostacoli, esasperazioni agonistiche, gerarchie rigorose di una meritocrazia tanto approssimativa quanto inaccettabile.

La selezione clandestina secondo Raymond Aron

Nell'inchiesta condotta dall'*Express* uno dei contributi più interessanti è la nota che il «politologo», oltre che insigne storico e sociologo (e polemologo, aggiungiamo) Raymond Aron ha dedicato alla selezione cosiddetta «clandestina». Il tema è scottante: negli ultimi vent'anni scuola secondaria e università sono diventate, come si dice con brutta parola, «di massa»; hanno aperto le porte a tutti, sotto l'incalzare della spinta diciamo pure democratica, ma anche per l'eccesso di utopismo egualitario; col risultato che la scuola non è più scuola (non è stata in grado di attuare i necessari ricambi di modi operativi e di atteggiamenti culturali e tecnici), e il suo prodotto intasa inutilmente un mercato saturo mentre, allo stesso tem-

po depaupera un mercato di lavoro sempre più evitato, quello delle attività non direttive, non terziarie, non impiegatizie.

I sistemi scolastici, in queste situazioni, finiscono per distribuire titoli che sono soltanto moneta inflazionata, di scarso o nullo valore «commerciale». La vecchia scuola, a modo suo e con criteri spesso occasionali o fittizi, esercitava una funzione selettiva, immettendo sul mercato di lavoro gruppi modesti di qualificati al livello dei quadri intermedi e superiori; la scuola «dilatata» non svolge questa funzione che, e qui sta la contraddizione quasi paradossale, in qualche modo appare pur necessaria. Ed ecco allora che la «selezione», inesistente nella scuola, si trasferisce ad altre istanze, situazioni, sedi. Aron nota che in Francia le scuole private diventano sempre più un punto di riferimento di valori e titoli apprezzati e riconosciuti, più pregiati di quelli «legali»; l'Università è aperta a tutti, ma solo nelle facoltà e negli studi che aprono gli sbocchi modesti dell'impiego e dell'insegnamento; alle «grandi professioni» si accede per la via irta di ostacoli delle «grandi scuole», con concorsi micidiali, dopo uno, due o più anni di «*préparatoires*» e con eliminazioni che lasciano sul campo migliaia di vittime. Le stesse aziende private scoprono le vie nuove delle formazioni manageriali, delle carriere e delle promozioni interne, basate su una meritocrazia e su una competitività che riescono a sfiutare le tempere più salde e a moltiplicare paurosamente gli infarti «da carriera professionale».

Insomma la selezione cacciata dalla porta rientra dalla finestra; e, forse, non proprio nei modi più auspicabili. E allora? Accettare passivamente la declinazione del sistema formativo, ridotto a una serie di riti simbolici, o trovare altre soluzioni? È alla ricerca di queste *altre* soluzioni che dovremo impegnarci in questi prossimi 4 o 5 anni, per dare una risposta convincente alla domanda: Che cosa ci attende per l'ultimo quinto di secolo in campo educativo.

Il ricupero dei contenuti

Anzitutto, sembra ovvio dirlo subito, un ricupero dei contenuti cognitivi (il «*savoir*» strutturato, materia per materia, con tutti i collegamenti e le intersezioni fra disciplina e disciplina). Nei vent'anni passati l'ondata socializzante (la scuola specchio dei bisogni e delle attese della società; cosa che pure, ben inteso, è tutt'altro che da sottovalutare) ha avuto un'impennata verticale ed esclusivizzante che ha ridotto spesso a margini trascurabili il «*savoir*» effettivo. Nella decapitazione forzata di interi assi disciplinari (ridotti a vaghe «*educazioni*»), linguistiche, ambientali, storiche, naturalistiche, ecologiche, sessuali, politiche e chi più ne ha più ne metta) sono scomparsi i vecchi arsenali delle materie difficili; il latino-greco apparivano sorpassati; sono resistenti, per forza di cose (anche se i sociologi scolastici ne parlavano come di materie «terroristiche») le matematiche e le scienze esatte, la fisica, la chimica, la biologia. Ma il principio su cui sembrava assestarsi una scuola che traeva le sue ispirazioni dal fatidico sessantotto e dall'assemblearismo partecipativo era quello della scuola come «iniziazione» alla vita politica, tarata su modelli che l'utopismo para e pseudosocialista dei paesi a economia di mercato aveva esaltato quasi parossisticamente.

Messa in causa la valutazione del profitto scolastico (terminologia respinta) si era passati alla globalità dei giudizi, alle schede, ai profili vaghi, come se dire ad un ragazzo che l'aritmetica non era proprio il suo forte fosse un delitto di antisocialità. Agli insegnanti si chiedeva di trasformarsi in sociologi, psicologi, scrutatori d'anime (come diceva Pietro Citati), educatori politici, maestri di assemblee, affabulatori e confabulatori. Ora tutto questo convulso agitarsi delle forze esterne alla scuola, volte a far di questa istituzione usi discutibili, sembrano gradualmente declinare e temperarsi: si riconosce che dare ai giovani contenuti conoscitivi è altrettanto importante quanto la coscienza (che essi comunque devono assumere) del loro collocarsi in una realtà sociale con tutti i suoi problemi. Le «materie» diventano importanti non per essere oggetto di un culto iperdulico, ma come strumenti di liberazione e di garanzia di un futuro sociale e professionale. La valutazione perde i suoi aloni «selettivi» e agonistici, ma diventa misura obiettiva, comparabile, persuasiva. Sono, lo ripetiamo, tendenze che emergono faticosamente da una realtà scolastica ancora interpretata con le vecchie chiavi del sociologismo esasperato che mette in causa il sistema perché nell'università i figli degli operai sono ancora il 10 o 15 o 20 per cento, contro ben più massicce percentuali di figli di classi borghesi o medio-borghesi: ma sono tendenze che si consolidano in nuove e più persuasive formulazioni degli obiettivi di ogni sistema scolastico, non importa a quale livello o grado o caratterizzazione.

Non si tratta di «controriforme»

Un certo sociologismo che dice di esser ispirato o orientato verso le posizioni politiche considerate avanzate o progressive (c'è sempre in queste ripartizioni catalogative un sottofondo dogmatico più o meno inavvertito) considerano questi spostamenti dell'asse interpretativo dei sistemi formativi come un regresso, come un trionfo dell'idea *controriformistica*. Poiché nell'ultimo trentennio la parola d'ordine è stata, nel mondo educativo, quella di *riforma*, e poiché la parola riforma è sempre stata caricata di significati, finalità, obiettivi, in gran parte estranei alla natura e allo «specifico» dell'istituzione scolastica, la messa in causa di questo confondere «riforma scolastica» e «riforma sociale» viene considerata come una vittoria di forze oscure, di reazioni più o meno in agguato, di società «capitalistiche» bramosamente decise a riguadagnare il terreno ceduto alle conquiste sociali, magari con l'appoggio delle multinazionali, e, perché no, un pizzico di fantascienza non guasta, della CIA americana.

La verità è che non si tratta di reflussi o di controriforme, ma semplicemente del ricupero di alcuni punti fondamentali senza i quali, come scrive John Holt, la scuola non è una scuola. Il ministro francese Christian Beullac (a cui i critici della sinistra francese rimproverano, chissà perché, di venire dalla direzione della Régie Renault invece che dal rettorato dell'Académie di Clermont Ferrand, come il suo predecessore René Haby; niente di male, il suo collega di gabinetto René Manory, titolare del dicastero economico, ha la quinta elementare e viene dalla conduzione di un garage) ha sco-

perto che molti ragazzi francesi arrivano alla fine delle elementari senza saper leggere; e lo ha detto senza tante perifrasi. Ecco, se controriforma vuol dire «produrre conoscenza» e insegnare ciò che la scuola deve insegnare, si tratta soltanto di correzione di una serie di deformazioni e dirottamenti.

Gli ultimi trenta e i prossimi venti

Quello che possiamo dire, alla fine di questa presentazione del quadro possibile del futuro scolastico imminente, è molto semplice. Siamo ad un tornante di grande importanza, e sarebbe imperdonabile, ancora una volta sbagliare strategie e bersagli. Il ritorno ai sistemi selettivi di un sistema scolastico ottocentesco è fuori di ogni ipotesi sensata e intelligente, allo stesso modo come lo sarebbe il pensare a una realtà geografica fondata sulla relativa stabilità del villaggio e sulla limitazione della mobilità; o come lo sarebbe pensare a un mondo di comunicazio-

mente identificabile, di appoggi e rinforzi sociali, che possono assumere le forme traumatiche del «Padrino» o quelle meno repulsive dell'appoggio invisibile. Oggi tutti i sistemi politico-sociali che tengono banco e scena presentano affinità rilevanti: il burocrate collettivista e il manager capitalista dispongono di poteri para e post-scolastici su cui il sistema formativo può assai scarsamente influire. La sola ancora di salvezza è e rimane l'equipaggiamento individuale. In questa direzione (di autonomia, fra l'altro) si muovono i sistemi scolastici di domani.

Il «caso» ticinese

Ho steso queste considerazioni e queste annotazioni guardando la situazione del mio Paese, l'Italia, quella dei nostri associati della CEE e, più in generale, quelle evoluzioni che caratterizzano i vari Paesi, primi secondi e terzi. Ma le ho scritte tenendo particolarmente presenti le situazioni e i problemi di una piccola area caratteristica e significati-



ne povera in cui non ci fossero le edicole, le radio TV, i telefoni, ma solo il cursore postale e la bibliotechina parrocchiale o comunale.

Non si va quindi verso una scuola selettivo-competitiva a forti tassi di spreco-riduzione, come quella che la storia passata ci descrive; ma andiamo verso altre e diverse forme di selezione. E non direi tanto che si tratta solo di quelle forme che Aron chiama clandestine, ma anzi di forme aperte, controllabili, palesi: fondate su scelte individuali, su impegno effettivo, sulla convinzione che non si può barare perché ciò che conta non è più il titolo certificante, ma l'approvvigionamento, il possesso, il controllo, la capacità d'uso dei contenuti conoscitivi.

Ovviamente in questo discorso rientra anche quello, solo apparentemente più scabroso, delle «dotazioni» precostituite, dell'intelligenza che «ognuno si porta dietro» (o davanti, se si preferisce). Anche qui è da rilevare che il vero peso di gravità, la pesante incognita insita nel destino scolastico e postscolastico, non sta tanto in un pacchetto di dotazioni originarie, ma piuttosto in un sistema esterno, non sempre facil-

va, quella ticinese, dato che i lettori della rivista cui affido queste note sono uomini interessati al mondo scolastico di quell'area geografica.

Le dimensioni «umane» del Canton Ticino, la sua fisionomia particolare di cantone linguisticamente unitario, di cultura italiana, entro l'area della confederazione elvetica, la sua lunga tradizione di anticipazione delle vie innovative nella scuola ne fanno, per così dire, una specie di regione sperimentale educativa *sui generis*. So che le autorità cantonali hanno in cantiere, oltre alle innovazioni già introdotte negli anni passati, idee e programmi di estremo interesse; e che la carica di convinzione da cui tali impegni sono sorretti trova riscontro in un gruppo professionale di alto livello e qualificazione. Le condizioni mi sembrano propizie per una verifica di quelle che ho chiamato «le linee del nostro futuro educativo». Senza prevenzioni, senza esorcismi, senza infatuazioni. Ma con un senso di profonda responsabilità verso i giovani che di quel futuro sono allo stesso tempo prodotto e protagonisti.

Giovanni Gozzer

Apprendimento del leggere e dello scrivere

Conformemente alle esigenze della riforma dei programmi per la scuola elementare, tuttora in corso, l'Ufficio studi e ricerche ha inteso approfondire alcune tematiche pedagogiche e in modo particolare quella relativa all'insegnamento linguistico, su cui non esiste ancora una vera e propria intesa metodologica.

Occorreva però stabilire alcune unità di studio per non rendere il lavoro dispersivo e troppo generico. Per questo motivo, ci siamo soffermati inizialmente sull'apprendimento del leggere e dello scrivere che, pur non occupando un posto a sé e tantomeno una posizione di privilegio rispetto ad altre attività, costituisce però sempre un punto cardine nell'insegnamento, una tappa fondamentale e, diremo quasi, decisiva ai fini di una proficua e piacevole scolarità: imparare a scrivere e a leggere è quasi un fatto liberatorio perché i bambini possano trovarsi nella condizione di saper esprimere le loro idee o emozioni e di poter comunicare le loro esperienze.

Detta ricerca si propone di descrivere la metodologia in atto presso le nostre scuole, di approfondire gli aspetti teorici nel tentativo di individuare un filo conduttore, una linea programmatica coerente e conforme alle attuali esigenze psicopedagogiche, e di suggerire ai docenti alcuni strumenti didattici.

Per realizzare questo programma, abbiamo interpellato direttamente — in forma colloquiale ed epistolare — i docenti che insegnano nella prima elementare durante l'anno 1977-78, ai quali vada il nostro più sincero ringraziamento. Questa inchiesta ci ha fornito diverse indicazioni preziose che in parte abbiamo già sviluppato nel primo lavoro di carattere soprattutto metodologico, e in parte riserviamo per una prossima pubblicazione. Nel lavoro pubblicato¹, abbiamo cercato di conformare il processo di apprendimento del leggere e dello scrivere alle caratteristiche del linguaggio, della percezione e del pensiero dei bambini di 6-7 anni, prendendo una certa qual distanza da quelle metodologie che si propongono di programmare in modo abbastanza rigido, sin dall'inizio, una serie di fasi o tappe di apprendimento da osservare scrupolosamente.

Pretendere di trovare alcune tecniche operative in grado di assicurare da sole un apprendimento efficace sarebbe oltremodo presuntuoso e fuori posto.

Presuntuoso, perché gli studi attuali e le diverse sperimentazioni che sono state fatte un po' ovunque sono spesso discordanti o comunque parziali; fuori posto, perché dobbiamo renderci conto che non esiste — almeno per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana — un apparato tecnico preciso da applicare alla lettera, vuoi perché sarebbe fatalmente destinato al superamento in pochi anni, vuoi perché la lingua italiana si presta meno di altre a certe «categorizzazioni» fonetico-fonologiche diversificate

fra la lingua parlata e la lingua scritta; vuoi perché i recenti studi sulla percezione, dalla *Gestaltheorie* in poi, non caratterizzano più in modo preciso ed esclusivo la prima modalità percettiva — in senso fenomenico e genetico — come essenzialmente «puntinista», centrata cioè su particolari dettagli, o «globale», centrata sull'insieme.

C'è sempre un'oscillazione fra il dettaglio e l'insieme, in modo che la percezione ne risulta inizialmente sincretica, vaga e indifferenziata: il dettaglio, quando viene percepito, non è ancora visto come *elemento* di un tutto; così l'insieme non è considerato come un tutto *organico*.

Anche gli studiosi del «linguaggio egocentrico» hanno permesso di rilevare un'oscillazione fra una tendenza al «sincretismo», che considera la frase nella sua globalità come un insieme vago e indistinto di elementi, e una tendenza alla «giustapposizione», che accosta le parti della frase o di un racconto senza preoccuparsi della loro sequenza logica.

Altre ricerche hanno studiato il modo di procedere del bambino nel deciframento delle parole, che non è istantaneo, ma procede passo dopo passo, inizialmente quasi lettera dopo lettera, per poi amplificarsi fino a cogliere in un solo momento una parte della parola o addirittura una parola intera (cfr. gli studi sulle fissazioni oculari).



Queste riflessioni ci permettono di capire, in parte, come un bambino di 5-6 anni vede il mondo e come lo struttura. Prescindere da queste considerazioni significa in un certo senso guardare con occhio miope la realtà del bambino che deve apprendere.

Come si può pretendere che un bambino possa imparare con profitto, se si utilizzano procedimenti o tecniche che non rispettano il suo modo di vedere, di pensare e di agire? Si parla spesso di un ipotetico metodo per imparare a leggere e a scrivere. Non sarebbe invece più corretto parlare di diverse modalità di intervento che si proponessero all'unisono di realizzare lo stesso scopo?

Tutti, oggi, parlano di metodo globale, sillabico, misto; ma esiste veramente una chiara comprensione di questi indirizzi metodologici?

Siamo poi sicuri di aver capito i presupposti e le implicazioni di questa o quella via?

Inoltre, se di soluzione intermedia si parla, quale dev'essere il suo orientamento specifico?

Probabilmente non si tratta tanto di un semplice compromesso fra due vie apparentemente inconciliabili, quanto di un vero e proprio superamento dialettico delle due prospettive giudicate insoddisfacenti.

Noi abbiamo cercato di caratterizzare questo superamento attraverso un riordinamento della problematica del leggere e dello scrivere, alla luce delle teorie sull'intelligenza produttiva e operatoria.

Proprio perché tale insegnamento non debba esaurirsi nell'apprendimento di un'abilità tecnica conformemente a certi principi della psicologia behaviorista dello stimolo-risposta, riteniamo che una corretta impostazione metodologica debba seguire una linea coerente e organica e rispettare i tre momenti dell'apprendimento: il momento globale (in cui il bambino percepisce le parole seguendo certi dettagli che lui ritiene più pertinenti, o la loro forma globale, senza distinguere le lettere); il momento analitico (in cui prende coscienza degli elementi che compongono le parole come tratti distintivi: *b* non è *d*), e il momento sintetico (in cui riesce a collegare gli elementi individuati in precedenza per formare parole o frasi).

Quest'ultimo momento, soprattutto, segna uno scoglio assai difficile da sormontare perché richiede una certa maturità intellettuale e in particolare determinate abilità motorie e percettive.

Il soggetto che pensa, percepisce e agisce deve saper creare soluzioni nuove e non essere imbrigliato negli schemi acquisiti.

Così, date alcune lettere, deve essere in grado di riconoscerle anche in situazioni diverse: maiuscolo, minuscolo, corsivo, script, ecc., in modo che non sembrino più legate a questa o a quella parola e nemmeno a questo o a quel cartellone. Questa è una condizione molto importante perché possa poi utilizzare quelle lettere in combinazioni svariate di parole e frasi.

L'apprendimento del leggere e dello scrivere diventa quindi una ricerca continua e unitaria che si allarga per cerchi concentrici in una fantasmagoria di suoni e forme, come in un vero e proprio gioco.

Gerardo Rigozzi

¹G. Rigozzi, *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Aspetti metodologici*, Bellinzona,USR, 78.06, luglio 1978.

Metodi e obiettivi nuovi per le lingue classiche

Il corso di perfezionamento professionale sull'insegnamento del greco e del latino, organizzato all'inizio di giugno al «Centre du Louverain» (NE) dalla Società svizzera dei filologi classici e patrocinato dal Centro svizzero per la formazione permanente (WBZ), ha concretamente dimostrato che non corrisponde a realtà la tradizionale immagine del professore di latino e greco chiuso e statico entro un sapere in cui non ha più nulla da rimettere in discussione. Con l'attuale sviluppo delle scienze dell'educazione, con le numerose riforme scolastiche in atto e con il conseguente ripensamento dei contenuti dell'educazione, anche l'insegnamento delle lingue classiche deve e può trovare una nuova strada, attraverso il rinnovamento dei suoi obiettivi e dei suoi metodi. La prima e più importante battaglia da vincere a livello sia di docenti, sia di opinione pubblica è quella degli obiettivi. Oggi non è più possibile né immaginabile in una scuola moderna limitarsi a trasmettere unicamente alcuni elementi nozionistici propri di una cultura elitaria, ma si impone la necessità di partecipare pienamente alla formazione di adulti coscienti anche in una scuola di massa in cui il concetto di cultura si è democratizzato al massimo. In questa nuova realtà socio-educativa, anche la conoscenza delle civiltà antiche greca e romana può assumere un compito molto importante. Infatti l'allievo acquista non solo la visione di una cultura molto differente da quella in cui vive il suo presente (ciò che costituisce un apprendimento al rispetto degli altri), ma questa cultura diversa che viene a conoscere attraverso lo studio del latino e del greco non è altro che la fonte della nostra stessa cultura e civiltà, come spesso si ripete senza però saperne il perché. Una conoscenza diretta di queste civiltà antiche costituisce un appropriato strumento per agire sul nostro stesso mondo culturale. Ma «conoscenza diretta» significa che deve avvenire attraverso lo studio della lingua stessa che è veicolo di questa cultura, non solo attraverso traduzioni come pare sia la nuova tendenza in America. Infatti se non ci si rifà ai testi originali, non sarà più possibile alcuna discussione, perché sulla traduzione non si può discutere scientificamente. Soltanto il testo originale rappresenta la vera fonte storico-culturale. E mentre proprio oggi i paesi d'Africa si rivolgono al passato per ricercare le fonti della loro storia, dovremmo noi, paesi neolatini, dimenticare le nostre? La battaglia degli obiettivi quindi sarà vinta quando alle critiche degli odierni latinofobi (in buona o in mala fede) si saprà rispondere con precisione e chiarezza, avendo il coraggio di abbandonare certi «tabù» validi forse in una scuola e in una società superate, per indicare quegli obiettivi che valgono oggi nella nostra scuola e società.

Sul piano dei contenuti dell'insegnamento si è discusso sulle svariate possibilità di nuove scelte di autori e testi latini e greci che presentino un maggiore e più moderno impatto con la realtà attuale, attingendo, specialmente per il latino, non solo e unica-

mente all'età classica, ma anche a quella medioevale e umanistica. Per conciliare i vantaggi peculiari a diversi tipi di lettura, si suggerisce di abbinare la lettura tematica a quella di un testo completo che permette di penetrare nello spirito dell'autore. La proposta invece di procedere, anche solo saltuariamente, attraverso aforismi non ha trovato molto consenso.

Infine a livello metodologico, scartato il puro grammaticalismo tradizionale, la via da seguire, specialmente nei primi anni, è sembrata quella del procedimento induttivo-deduttivo, graduata secondo l'età degli allievi, partendo cioè da frasi o da brevi testi autentici da cui indurre la norma e pertinenti informazioni sulla civiltà romana, sempre però in relazione stretta con analoghe situazioni attuali. Da qui deriva l'importanza dei «curricula» programmati a seconda delle scelte tematiche e che rappresentano uno dei capitoli più discussi dell'attuale pedagogia in Germania.

Naturalmente si sono passati in rivista anche altre tecniche metodologiche, come l'insegnamento programmato e il ricorso al laboratorio linguistico. Una prova concreta a cui si sono sottoposti i partecipanti al corso nel laboratorio dell'università di Neuchâtel, sotto la direzione del prof. Hurst, ha dimostrato che anche questo sussidio didattico è meno paradossale di quanto possa sembrare per le lingue cosiddette «morte», poiché la sonorità aveva un'importanza molto maggiore che per noi oggi.

Alla fine della settimana di studio, i partecipanti al corso hanno auspicato l'apertura di un dialogo con i docenti di altre materie, per promuovere una più efficace interdisciplinarietà (con la lingua materna, la storia, la storia dell'arte ecc.) e un più largo accesso allo studio delle lingue classiche. Non sembra un'utopia questo desiderio, anche se si devono fare i conti con una propaganda antilatino inscenata purtroppo non tanto da chi ne ignora i vantaggi, quanto da colleghi o informatori ufficiali che lo vorrebbero eliminare dalla scuola «perché non serve». In realtà, specialmente in Svizzera romanda, le cifre dimostrano che è in atto attualmente un netto ricupero di favore per lo studio delle lingue classiche fra i giovani e i meno giovani, per cui non si può più parlare di un declino di tali studi come si andava dicendo nell'ultimo decennio. Il fenomeno non è ristretto solo alla Svizzera romanda. Infatti negli Stati Uniti, in Francia e perfino in certi stati europei dell'Est si manifesta la stessa tendenza.

Come ticinese, mi auguro che anche nel nostro paese, di lingua e di cultura neolatine, si tenga conto di questo fatto, innanzitutto da parte dell'autorità politica e scolastica, poi da parte dei genitori e degli stessi giovani, affinché non si lascino irretire dall'utilitarismo consumistico, ma sappiano capire quali sono i veri e autentici valori umani che già attraverso la scuola devono sviluppare per la formazione della propria personalità.

Fernando Zappa

Pro Juventute 1978

Stemmi di Comuni



Aarburg (AG)



Castasegna (GR)



Gruyères (FR)



Wangen a. d. A. (BE)

Le spese della Confederazione per le nostre università

Come è noto, il 28 maggio scorso, il popolo svizzero respingeva la nuova legge d'aiuto universitario.

Dopo tale rifiuto, l'aiuto federale all'università continua dunque a essere retto implicitamente dalla vecchia legge del giugno 1968, la quale dispone che l'esercizio e gli investimenti degli atenei svizzeri siano sovvenzionati dalla Confederazione con contributi annuali, attinti da crediti speciali pluriennali.

Il primo periodo di sovvenzione riguardava gli anni 1969-1974, il secondo il periodo 1975-1977. Il Consiglio federale, nel messaggio del 5 luglio scorso, chiede ora i crediti per il terzo periodo, per gli anni dal 1978 al 1980.

Quali sono le somme messe a disposizione degli istituti che offrono una formazione superiore?

I sussidi per l'esercizio, detti sussidi di base, hanno raggiunto, l'ultimo anno del secondo periodo, cioè nel 1977, i 188 milioni di franchi. Per il terzo periodo di sovvenzione, la somma non sarà aumentata, tranne del 2% per il rincaro.

È questa una conseguenza del voto del maggio scorso, che il Consiglio federale ha interpretato come una volontà di fare economia.

Così, gli importi globali, per i sussidi di base, aumenteranno, dal 1978 al 1980, da 564 a 576 milioni: le quote annue dovrebbero quindi essere di 190 milioni nel 1978, di 192 milioni nel 1979 e di 194 milioni nel 1980.

Inoltre, i sussidi per gli investimenti dovrebbero richiedere, sempre in questo terzo periodo, una somma di 350 milioni di franchi.

Si tratta, come rileva il messaggio stesso, del «minimo indispensabile per continuare l'aiuto federale all'università».

Infatti, secondo le più recenti statistiche, i costi d'esercizio dei Cantoni universitari per le loro alte scuole sono stati di 996 milioni nel 1976: i sussidi di base della Confederazione equivalgono dunque, per quell'anno, al 17% di tale importo (168 milioni). La percentuale è rimasta immutata per il 1977, anche se l'importo è stato maggiorato (188 milioni), poiché i costi d'esercizio sono indubbiamente aumentati.

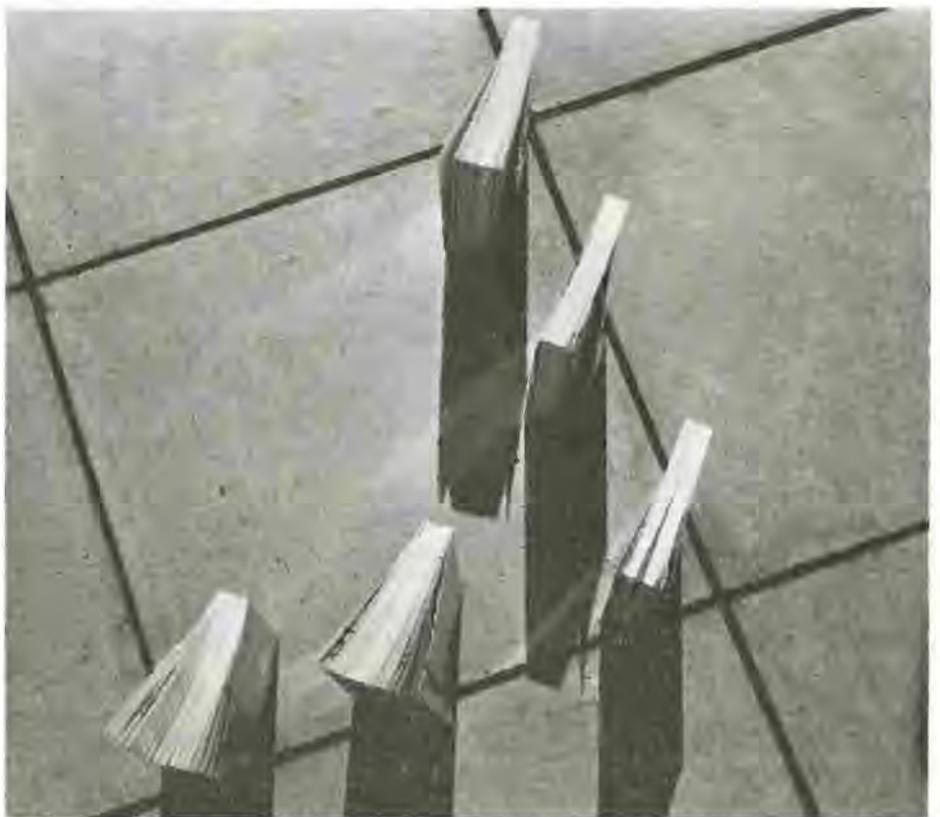
E il Consiglio federale sottolinea il fatto che la cifra rimane pur sempre inferiore di almeno il 20% alla quota media auspicata. La situazione è quindi insoddisfacente, anche perché i costi delle università continueranno ad aumentare in misura notevole, soprattutto a causa della maggiore affluenza di studenti e del maggior numero di insegnanti che ne consegue.

Chi beneficerà di tali sussidi?

Innanzitutto i cantoni che sopportano l'onere di un'alta scuola; poi, altri istituti riconosciuti dalla Confederazione (otto), che assumono compiti di formazione e di ricerca di grado universitario o ammini-

La prima — formata di due rappresentanti di ogni cantone universitario e di due dei cantoni senza università, nonché di delegati del Consiglio delle Scuole politecniche federali, dell'Unione nazionale degli studenti svizzeri, del Fondo nazionale e della Confederazione — ha lo scopo di garantire la collaborazione tra le università e le alte scuole svizzere. In particolare, essa deve esaminare le domande d'investimenti per sussidi, chiarire le necessità finanziarie degli atenei, e si è rivelata soprattutto utile, negli ultimi anni, per prevenire l'introduzione del numero chiuso negli studi di medicina.

Il Consiglio della scienza, dal canto suo, conta 24 membri nominati dal Consiglio federale, ed è un importante organo consultivo per quest'ultimo, essendo composto di alte personalità del mondo della scienza e della ricerca.



strano servizi di documentazione nell'interesse delle alte scuole.

Occorre ricordare che la legge di aiuto alle università intende anche promuovere il coordinamento tra gli atenei, il quale è attuato, in particolare, con un miglioramento dell'informazione (presentazione di rapporti, scambio di esperienze e di opinioni, sviluppo della statistica universitaria) e con l'istituzione di due organi consultivi: la Conferenza universitaria svizzera e il Consiglio svizzero della scienza.

Purtroppo, però, gli sforzi compiuti da questi organismi e, soprattutto, da parte dei cantoni universitari non saranno probabilmente sufficienti per evitare il numero chiuso, spauracchio che minaccia la libera scelta di formazione per molti giovani.

Il Consiglio federale rileva infatti, nelle conclusioni del messaggio citato, che «le indicazioni cantonali sulla ricettività effettiva e su quella realizzabile con i nuovi fondi non offrono una base sufficiente per previsioni attendibili».

La figura e l'opera di Piero Tamò

A dodici anni dalla prematura scomparsa di Piero Tamò, docente di disegno nelle scuole cantonali, pittore, restauratore e poeta dialettale, la vedova, signora Giovanna Ghisoli, insieme con i quattro figli, ha voluto affettuosamente ricordare la figura e l'opera del marito con due manifestazioni culturali degne di rilievo, presentate al pubblico il 9 novembre a Bellinzona, a cura dell'Associazione degli scrittori della Svizzera italiana (AS-SI): una mostra di quadri (paesaggi della Verzasca, nature morte) e di disegni, aperta nella Sala Patriziale dal 9 al 18.XI e la pubblicazione di un elegante volume* di cui è autore Giuseppe Biscossa e editore il Poligrafico Pedrazzini di Locarno (130 pag. rilegate, con otto tavole a colori e 16 in bianco e nero e una presentazione di Romano Amerio).

Giuseppe Biscossa si è dimostrato un paziente e preciso raccoglitore di dati e notizie inedite, un critico puntuale e oggettivo che ha saputo illustrare con grande efficacia la figura e l'opera di Piero Tamò sotto quattro aspetti fondamentali, dai quali prendono nuova luce la vita, la personalità e l'attività costante, quasi caparbia, del Nostro.

Il primo intento, quello di far conoscere «l'uomo», è stato esaurientemente realizzato dall'autore non solo nelle pagine dedicate alla biografia, ma, e soprattutto, nell'approfondita analisi dei modi e dei tempi della sua multiforme attività, tanto che Romano Amerio (amico da lunga data del Tamò) giudica il profilo disegnato da Giuseppe Biscossa, vivo e verace. Vi risulta infatti con chiarezza la «sua forza morale, assidua e tranquilla», la sua «virtù di pazienza», la sua «religiosità profonda», tutte facce di un personalità che trovano nella «severità morale» la sintesi delle sue qualità di uomo.

Più difficile, anche per il fatto che non era mai stato tentato finora, si presentava per l'autore il problema critico sull'opera del Tamò, pittore e poeta. Il biografo afferma che il suo lavoro «non ha ambizioni critiche», ma che egli si è servito «di alcuni metodi critici» che gli hanno permesso di andare oltre il dato biografico. In realtà, invece, si può asserire che il libro del Biscossa è un vero e proprio «saggio critico». Non certo di tipo strutturalistico o semiotico o psicoanalitico (verso cui anche il presentatore non nasconde il suo scetticismo in un breve ma incisivo excursus filosofico), ma di una critica come «opera d'intelletto», espressa con un linguaggio chiaro e intelligibile.

Uno dei pregi più evidenti del saggio del Biscossa sta appunto nella chiarezza, serenità, misura e onestà dei giudizi che egli esprime sul Tamò pittore e poeta. Egli ha saputo superare anche la tentazione (facile in

un'opera commemorativa) di lodi sperticate, di un'apologia ad oltranza, per mostrare oggettivamente virtù e difetti, pregi e limiti di opere che qui, per la prima volta, trovano l'occasione di un discorso globale e unitario.



Uomo con libro.

La sintesi che mi sembra illuminante a cui è giunto l'autore (dopo una lunga e scrupolosa analisi) e che diventa una delle «chiavi» per capire l'opera di Piero Tamò, sta nell'affermazione, dimostrata poi in concreto, dei rapporti dialettici «verso-pittura», cioè poesia-pittura e viceversa.

Secondo questo principio, vengono affrontati gli altri due aspetti: **il pittore e il poeta**. Sul piano cronologico, appare dalle ricerche del Biscossa, che Piero Tamò abbia iniziato con la poesia già prima dei 20 anni, da studente al collegio di Maroggia, come esercitazioni scolastiche in italiano, pubblicandone poi altre, tra il '24 e il '25, sulla rivista «Pagine nostre» (fondata da Angelo Pometta nel '21). Questi primi componimenti poetici in italiano mostrano già «un puntiglioso attaccamento alla verità visiva», secondo il principio base della sua futura pittura. Erano infatti quelli gli anni in cui studiava

all'Accademia di Brera. In seguito però, per circa 25 anni, si dedicherà quasi esclusivamente alla pittura (nei ritagli di tempo che gli lasciavano la sua professione di docente con 32 ore, in più di dieci scuole contemporaneamente e la sua qualità di marito e di padre di famiglia). Inizia la sua attività come restauratore (S. Maria degli Angeli a Lugano, S. Maria delle Grazie a Bellinzona, ecc.) per poi dedicarsi con grande impegno all'opera di «copista» delle Madonne rinascimentali nelle cappelle di montagna (con l'aiuto di Don Prada). Lo studio del Biscossa approfondisce questo aspetto partendo dal concetto di «arte» che si era fatto il Tamò attraverso i suoi studi e certi suoi articoli polemici, inseriti giustamente nel tempo e nelle circostanze, per spiegare poi il significato di quelle «copie», il loro «valore culturale» nel nostro ambiente contadino e mostrarne gli effetti sulla sua vicenda artistica ulteriore, come pittore di paesaggi, strettamente legati alla «realtà». Peccato che le ricerche del biografo non abbiano portato a una maggiore precisazione cronologica delle opere pittoriche del Nostro.

Il passaggio dal pittore «copista» al poeta dialettale può essere chiaramente riscontrato nelle traduzioni che il Tamò fece di celebri poesie di autori italiani, come per es. l'inizio della Divina commedia, l'Infinito del Leopardi, ecc.

Circa due terzi del libro sono dedicati al poeta dialettale, di cui è presentata una interessante Antologia critica desunta dalle quattro pubblicazioni (tutte a spese dell'autore) apparse a intervalli regolari dal '52 al '65: **Pôra gent** (1952), **Pôvri sciori** (1956), **Miseriatt** (1960) e **Cos' l'è ch'a s' var** (1965). Anche in questo ambito, il Biscossa spiega dapprima il concetto di «poesia» proprio del Tamò, per poi approfondire il giudizio di ogni opera, attraverso anche il commento delle Prefazioni di ciascuna di esse e delle recensioni apparse sulla stampa locale e italiana. Analizza quindi puntualmente gli elementi dialettici rispetto alla pittura e quelli propri della poesia (ironia, tragedia, umana pietà, sarcasmo, invettiva, satira, ecc.), il magistrale uso del sonetto (in cui sono strutturate la maggior parte delle poesie dialettali) e la vivace ricchezza del lessico, concludendo che, nella sfera del dialetto, Piero Tamò «non è uno dei tanti letterati, bensì uno dei veri pochi poeti».

Un ultimo aspetto (forse il meno conosciuto) illustrato dall'autore è quello che ci svela un Tamò, per così dire, **commentatore e filologo dialettale**, attraverso due tipi di lavoro interrotti purtroppo dalla morte immatura: le **note esplicative** pubblicate con le poesie e trovate anche fra quelle inedite (commenti, spiegazioni, note filologiche di certi termini dialettali caduti in disuso) e il **Rimario dialettale**, in 5 volumi manoscritti, monumentale «opera da certosino che impressiona». Essa è forse la maggior scoperta fatta dal Biscossa e rappresenta una fonte di grande interesse per glottologi e studiosi del dialetto ticinese.

Fernando Zappa

* Piero Tamò, **Pittore e poeta**, Giuseppe Biscossa. Presentazione di R. Amerio. Ed. Pedrazzini, Locarno, 1978.

SEGNALAZIONI

«Perspektiven», una nuova rivista sugli studi universitari e para-universitari e sul mondo del lavoro.

È apparso verso la fine d'agosto il primo numero di «Perspektiven», una rivista trimestrale rivolta ai giovani delle scuole medie superiori, delle università e dei politecnici, agli insegnanti e a chi si occupa di orientamento scolastico e professionale. I redattori si sono prefissi lo scopo di facilitare ai giovani la presa di coscienza sul problema della scelta, la raccolta di informazioni pratiche, il processo che conduce a una decisione e il passaggio da un ciclo di studi a un altro.

La rivista, pubblicata a cura dell'orientamento pre-universitario e del Dipartimento educazione del Canton Zurigo, con la partecipazione del Ticino, di 17 cantoni della Svizzera tedesca, della Conferenza universitaria svizzera e dell'UFIAML, sarà distribuita gratuitamente a tutti gli allievi degli ultimi due anni delle scuole medie superiori ticinesi, assieme a un riassunto in italiano, che rende più agevole ai giovani la lettura del testo originale. La stesura del testo italiano è curata dal servizio pre-universitario.

Nel corso di cicli biennali verranno presentati tutti gli studi universitari e para-universitari più importanti, così che ogni studente che comincia a ricevere «Perspektiven» in seconda liceo, in terza magistrale o in quarta commercio al termine della scuola media superiore avrà a disposizione una «guida dello studente» di 500 pagine circa. Il primo numero per esempio ha presentato gli studi di diritto, storia, storia dell'arte, elettrotecnica, meteorologia e di servizio sociale. Saranno regolarmente trattati anche argomenti concernenti il mondo del lavoro, la politica universitaria svizzera e i problemi psicologici e tecnici che gli studenti dei primi semestri possono incontrare. Nel primo numero Rolf Deppele ha spiegato la struttura del mondo universitario svizzero.

Si è parlato inoltre del finanziamento degli studi, della situazione psicologica delle «matricole», del mercato del lavoro per universitari, della struttura dei corsi universitari. Saranno passati in rivista i politecnici e le università svizzere; la serie è stata aperta dal politecnico di Zurigo.

Il lettore non si deve però aspettare da «Perspektiven» informazioni approfondite sul corso degli studi e sui regolamenti vigenti presso l'una o l'altra università. «Perspektiven» intende mostrare di ogni studio le caratteristiche essenziali comuni a tutte le università; gli studenti che desiderano chiarimenti su punti particolari sono rimandati allo studio della documentazione distribuita su richiesta dalle università.

Anche chi cerca prognosi professionali sicure sarà in parte deluso. Non sarà possibile fare previsioni precise, a causa dell'instabilità del mondo del lavoro, che, nel corso dei cinque anni circa che intercorrono tra il momento della scelta degli studi e l'inizio dell'attività professionale, può modificarsi in misura non indifferente.

«Perspektiven» non sostituisce l'attuale documentazione sugli studi universitari

(Schw. Studienführer, schede 'études universitaires en Suisse', guide delle università, Etudes et carrières, ecc.), ma la completa.

La lettura di questa rivista è un'ottima preparazione all'incontro con l'orientatore pre-universitario; essendo distribuita a intervalli regolari, accompagna la maturazione di una decisione responsabile. Le riflessioni nate dalla lettura servono inoltre da base per un colloquio più proficuo.

Altri interessati che desiderassero ricevere «Perspektiven» possono acquistarla direttamente dalla redazione (Steinwiesstr. 2, 8032 Zurigo) al prezzo di fr. 3.50 per ogni esemplare (abbonamento fr. 12.—).

Journal forestier suisse

In occasione dell'Assemblea annuale della Società forestale svizzera tenuta a Giornico dal 15 al 17 settembre 1977 il periodico *Journal forestier suisse* è uscito in numero speciale con circa 120 pagine, molto ben illustrato e pressoché interamente dedicato

problemi riguardanti una migliore situazione sotto l'aspetto forestale, agli esamina in particolar modo i seguenti: la conversione del bosco ceduo in altro in vista di accrescerne il rendimento, il grosso impegno finanziario richiesto dalla costruzione di una più capillare rete stradale indispensabile per il razionale esbosco, i terreni montani abbandonati e incolti che possono portare allo sconvolgimento della struttura del paesaggio e dell'ambiente naturale.

P. Klöti affronta il problema del risanamento della zona castanile nel Ticino che occupa la regione della bassa montagna da 200 a 900 m di altitudine e si estende a circa 15 mila ettari. Nei progetti di risanamento, che non rivestono più l'urgenza e la preoccupazione degli anni in cui il cancro corticale sembrava addirittura minacciare la specie, si tien conto anche del paesaggio, piantando nelle zone basse e attorno ai villaggi alberi della categoria delle frondifere. L'argomento è ripreso da J. Ph. Schutz che con il suo articolo ci fa conoscere le esperienze fatte nella ricostruzione dei castagneti riferendosi in par-



Piero Tamò
Sonogno,
olio su legno.

al Ticino e può riuscire valido strumento di lavoro nella scuola media al momento in cui sono trattati problemi ecologici ed economici di casa nostra. La maggior parte degli articoli è in lingua italiana. Un accurato riassunto nella nostra parlata accompagna i testi nelle due altre lingue nazionali.

Pierangelo Donati ci presenta il villaggio di Giornico, soffermandosi in particolare misura sulle sue bellezze naturali e sulle sue significative e numerose testimonianze storiche e artistiche.

Plinio Martini tratta il tema, che gli è molto caro, la conservazione del paesaggio alpino: l'esempio valmaggese, rendendo attento il lettore sull'assoluta urgenza e necessità di salvare e di avvalorare le regioni di montagna nell'interesse dell'intera comunità nazionale.

L'argomento la zona protetta delle Bolle di Magadino è ripreso e svolto con dovizia di particolari da A. Antoniotti.

Di particolare interesse è lo studio sulle prospettive nuove per un'economia forestale più progredita nel Cantone Ticino presentato dall'ingegnere in capo, Cino Grandi, del nostro Servizio forestale (Dipartimento dell'ambiente). Fra i complessi

particolare modo al rimboschimento sperimentale di Copera (Sant'Antonino).

I boschi patriziali di Novaggio nel Malcantone, oggetto di ricerca e d'insegnamento del Politecnico federale di Zurigo, tra l'altro, giovano nel promovimento dell'insegnamento per gli studenti di economia forestale del Politecnico stesso. Ce ne parla nel fascicolo l'ing. E. Ott.

L'ing. G. Viglezio del circondario forestale della Leventina si sofferma sulla cronistoria delle valanghe nel corso degli ultimi 100 anni e sulle notevoli opere di premunizione realizzate dallo Stato per garantire la massima sicurezza agli agglomerati minacciati dal pericolo; mentre F. Viviani riferisce sull'assessamento e sulla rete stradale forestale dei patriziati di Corzono, Ludiano e Semione.

L'abbondante bibliografia e il notiziario nelle ultime pagine del periodico mensile della Società forestale svizzera completano le varie relazioni e tornano utili a chi volesse approfondirne i contenuti.

Il fascicolo può essere consultato presso i Centri didattici cantonali di Bellinzona e di Massagno oppure presso l'Ispettorato forestale cantonale, via Orico 5, 6500 Bellinzona.

La Pro Juventute e la formazione dei genitori

Da una decina d'anni, le varie istituzioni che si occupano della formazione dei genitori danno particolarmente importanza al lavoro nell'ambito dei gruppi. Con i nuovi metodi non ci si limita più alle trasmissioni di sole informazioni o all'acquisizione di nozioni pedagogiche. Viceversa, i gruppi di genitori (8-15 madri o padri) applicano ora il sistema così detto della *interazione centrata in un tema*. Si preoccupano, cioè, di spiegare il comportamento dei partecipanti stessi ai lavori in qualità di educatori, prendendo in considerazione i loro sentimenti e i loro bisogni. Seguendo simili criteri, secondo quanto ha ideato Ruth C. Cohn, sono messi sullo stesso piano lo studio di un tema, i bisogni e i sentimenti di ogni partecipante e quelli dell'intero gruppo. L'equilibrio dinamico tra questi tre elementi permette al gruppo di bene impostare qualsiasi tema, di apprendere in forma e in misura attive e in uno spirito di tolleranza, di schietta franchezza. A tutta l'attività si assicura serietà ed efficacia.

Chi volesse conoscere questo nuovo modo di procedere nella formazione dei genitori può esaurientemente attingere allo speciale fascicolo di Pro Juventute (n.ro 8/9, agosto-settembre 1977). Le indicazioni generali sono accompagnate da significative esemplificazioni tematiche e da chiari documenti resoconti relativi a questa benefica attività in atto a Zurigo (città, gruppi Migros, organizzazioni femminili), nelle borgate zurighesi di Uster, di Hinwil, di Greifensee, di Regensdorf, a Ginevra e a Friburgo.

Il fascicolo è particolarmente indicato a tutti coloro che in un modo e nell'altro si occupano della formazione dei genitori e dell'aiuto in generale di cui occorrono. Può essere richiesto (fr. 5.— la copia più spese postali) al *Segretariato generale di Pro Juventute, Seefeldstrasse 8, 8022 Zurigo, tel. 01 32 72 44.*

Come fu redatta

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo

(continuazione dalla prima pagina)

ha incentrato la sua attenzione sull'uomo in quanto singolo e, progressivamente, sull'uomo in quanto membro di formazioni sociali (famiglia, comunità religiose, organizzazioni professionali, città, Stati) e infine sull'uomo operante nell'intera comunità umana.

Tutti i membri della famiglia umana sono per conseguenza compresi nella Dichiarazione, in quanto direttamente soggetti del diritto delle genti, qualunque sia la loro condizione originale o acquisita e senza distinzione di razza, di sesso, di lingua, di religione, di nascita, di fortuna, di condizione sociale e d'opinione. La Dichiarazione si applica a tutti gli Stati o territori, indipendentemente dal loro statuto politico, giuridico, economico o internazionale, siano essi o no membri delle Nazioni Unite.

La Dichiarazione esprime le aspirazioni profonde e durature di tutti gli uomini alla libertà, all'eguaglianza e ad un minimo di sicurezza; proclama un ideale da raggiungere e delinea un vasto programma di azione positiva.

Un semplice sguardo alle realtà presenti è sufficiente a far vedere quanto queste siano lontane da quell'ideale. Nessun Paese, nemmeno il più progredito, può vantarsi di essere riuscito a mettere in pratica tutti gli articoli della Dichiarazione. Ovunque, violazioni ripetute del diritto alla vita, massacri impuniti, dura situazione della donna, fame che attanaglia milioni di esseri, sopravvivenza della schiavitù, assenza o insufficienza d'istruzione, attentati alla libertà di coscienza, d'opinione e d'espressione, gravi atti di discriminazione razziale, boicottaggi, arbitri delle amministrazioni pubbliche: tutti questi abusi e molti altri sono troppo frequenti e numerosi perché sia possibile negarli o mascherarli.

Ma la Dichiarazione Universale chiaramente indica nel paragrafo finale del preambolo i mezzi principali con cui combattere tali abusi. Fra questi, occupa il primo posto l'educazione, non soltanto dei giovani, ma delle persone di qualsiasi età.

Subito dopo, vengono enunciate le misure di carattere nazionale, di cui ogni Paese ha la principale responsabilità, ma che possono derivare dagli organi delle Nazioni Unite, e infine le misure internazionali, soprattutto quelle di prevenzione e, se proprio necessarie, di punizione e di censura.

Furono necessari sei anni (dal 1948 al 1954) alla Commissione dei Diritti dell'uomo per preparare, e tredici anni (dal 1954 al 16 dicembre 1966) all'Assemblea generale per discutere e adottare i due grandi Patti che completano la Carta dei diritti umani. I provvedimenti contenuti in questi due documenti non soltanto sono vincolanti per gli Stati membri, ma indicano anche la procedura pratica da adottare per evitare o condannare i casi di violazione che possono essere denunciati da Stati o da persone private. Ma dovrà passare molto tempo prima che questi Patti vengano ratificati da un numero di Paesi sufficiente a farli entrare in vigore (sono necessarie 35 ratifiche per ogni documento); si può abbreviare il tempo sol-

tanto se la pubblica opinione di ogni Paese viene mobilitata per far pressione sui governi. E la Carta dei Diritti Umani non potrà nemmeno essa diventare una realtà, se l'opinione pubblica mondiale non si batterà ininterrottamente per la sua applicazione effettiva e universale.

Nonostante le molte difficoltà che dobbiamo affrontare, è necessario tuttavia che non si affievolisca la nostra fiducia nella Dichiarazione Universale, come efficace strumento di azione. Il suo dinamismo si è già affermato durante gli ultimi venti anni, mentre cresceva la sua influenza per l'adesione di più di sessanta Stati, diventati indipendenti e quindi ammessi come membri nell'Organizzazione delle Nazioni Unite. La Dichiarazione è il vessillo di tutti coloro che sono vittime di persecuzioni e di abusi di ogni genere; essa è sostenuta da forti correnti di pensiero, sia razionalistiche che religiose. Papa Giovanni XXIII, nell'Enciclica «Pacem in Terris», ha approvato espressamente questo documento, dichiarandolo uno degli atti più importanti delle Nazioni Unite.

Tale influenza è destinata ad aumentare ancora nel futuro, perché è fondata sulla dignità della persona e sull'unità del genere umano, che i progressi della scienza e della tecnica consolidano ogni giorno di più.

Benché da alcuni sia considerata poco più di un'aggiunta alla Carta delle Nazioni Unite, la Dichiarazione Universale è la sintesi dei principi etici e della civiltà del tempo nostro; e in quanto tale si eleva come un monumento perenne che domina le costituzioni nazionali e gli statuti di tutte le organizzazioni internazionali, costituzioni e statuti che dovranno forzatamente evolversi e trasformarsi.

Ora possediamo una leva capace di sollevare e di alleviare il peso dell'oppressione e dell'iniquità: impariamo a servircene. Come hanno detto due direttori generali dell'Unesco, Jaime Torres Bodet e René Maheu, la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo impegna la responsabilità delle Nazioni e degli individui uno per uno.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Maria Luisa Delcò
Diego Erba
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—